



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



**JUCELE DEVOS MARTINS**

**JOGOS COOPERATIVOS:  
UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**RIO GRANDE  
2013**

**JUCELE DEVOS MARTINS**

**JOGOS COOPERATIVOS:  
UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Ambiental, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande.

**Linha de Pesquisa:** Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as (EAEFE)

**Orientadora:** Profa. Dra. Vanise dos Santos Gomes

**RIO GRANDE  
2013**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, Sílvio, Juliana, e Matias, por terem enfrentado com paciência minhas ausências e terem compartilhado com compreensão esperada minhas angústias, temores, pressas e impaciências diante da circunstância de dividir meu tempo entre eles, duas escolas e mestrado tendo muitas vezes por escolher entre uma ou outra. Certamente sem o seu apoio não seria de forma alguma possível dedicar-me aos estudos que neste momento concluo. À minha mãe, que de certa forma sempre confiou nas minhas possibilidades quando muitas vezes nem eu acreditava e que sentiu do mesmo modo as minhas ausências. Além dessas pessoas especiais que convivo diariamente, muitas outras contribuíram para a constituição desse trabalho. Assim, de forma também especial, agradeço à minha orientadora Vanise dos Santos Gomes à qual com muita paciência e dedicação realmente orientou meus passos, presenteando-me com sua amabilidade e paixão contribuindo com seriedade as minhas escritas e ideias, compartilhando comigo seus saberes sem qualquer menosprezo pelos meus *não saberes*. Igualmente agradeço ao grupo de orientação que, apesar de ter pouco convívio foi o suficiente para promover reflexões importantes na constituição da pesquisa.

Um especial reconhecimento ao amparo recebido da Escola Municipal Mate Amargo que me acolheu há dezessete anos como docente e que permitiu desenvolver meu trabalho com liberdade e autonomia possibilitando neste momento singular minha intervenção com essa pesquisa; aos alunos que pela sua espontaneidade e simplicidade acolheram com curiosidade todas as propostas que trouxe para as aulas e assim, colaboraram atenuando temores e obstáculos na implementação da pesquisa, como também atuaram como protagonistas na reflexão de minha prática pedagógica, principal objetivo dessa pesquisa.

Sinto-me extremamente grata à colega Vera Sá que pela sua amizade e compreensão oferecia com total boa vontade suas “caronas”, aparentemente simples ato, mas que contribuiu

decisivamente ao longo do curso, atendendo necessidades de deslocamento e cuidado à minha filha, possibilitando alargamento do tempo para minha presença nas aulas deste programa de pós-graduação. Sem esse amparo de colega e amiga, dificultaria ainda mais a trajetória neste curso.

Aos professores Francisco Quintanilha e Rogério da Costa Würdig que se dispuseram a participar da banca no momento da qualificação, contribuindo com seus pareceres e opiniões que foram significativos para os rumos da pesquisa.

Às amigas Patrícia, Indaia, Juciane, e à sobrinha querida Lisiane, que sempre apoiaram e estiveram na torcida pela realização deste trabalho. Aos colegas e professores do PPGEA, que me ajudaram com suas reflexões, leituras e debates na constituição de meus saberes e posicionamentos a respeito das teorias e práticas da Educação Ambiental como da compreensão de ser uma pesquisadora.

*Passado, Presente, Futuro*

*Eu fui. Mas o que fui já me não lembra:  
Mil camadas de pó disfarçam, véus,  
Estes quarenta rostos desiguais.  
Tão marcados de tempo e macaréus.*

*Eu sou. Mas o que sou tão pouco é:  
Rã fugida do charco, que saltou,  
E no salto que deu, quanto podia,  
O ar dum outro mundo a rebentou.*

*Falta ver, se é que falta, o que serei:  
Um rosto recomposto antes do fim,  
Um canto de batráquio, mesmo rouco,  
Uma vida que corra assim-assim.*

*José Saramago, in "Os Poemas Possíveis"(1966)*

## RESUMO

O presente trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG e tem como tema a Educação Ambiental, a Educação Física e os Jogos Cooperativos no contexto escolar, com o objetivo de repensar a prática de Educação Física na escola a partir do desenvolvimento dos jogos cooperativos. A Educação Física é uma disciplina inserida no espaço escolar caracterizada pela presença dos esportes competitivos como conteúdo dominante e a Educação Ambiental é uma prática social que considera outros modos de constituição de relações sociais que estejam para além da lógica perspectivada pelo capitalismo e tão presente na prática dos jogos cooperativos realizada nas aulas de Educação Física. A pesquisa insere-se numa perspectiva qualitativa tendo como suporte metodológico a pesquisa-ação. Ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo, onde a pesquisadora possui vínculo. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos de uma turma da referida escola e a partir do questionamento “quais os significados atribuídos aos jogos cooperativos pelos estudantes da turma 71 - sétima série – (no ano de 2012 e oitava série em 2013) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo?” desenvolveu-se esta pesquisa. A produção dos dados ocorreu por meio da proposição de jogos cooperativos e semi-cooperativos com registros escritos dos sujeitos da pesquisa após as vivências, escrita no diário de campo da pesquisadora e a produção de uma história das aulas de Educação Física realizada pelos referidos alunos. Como instrumento de análise foi utilizado a análise textual discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galliazzi (2007) o qual se constitui por diversas etapas num movimento recursivo de compreensão do fenômeno investigado. A partir dos dados analisados emergiram duas categorias de análise: a primeira intitula-se “Jogos e suas múltiplas faces: o resgate do lúdico” onde foi possível analisar as percepções dos alunos diante de tais jogos, os sentimentos que surgiram, suas opiniões e aprendizados. Evidenciou-se ainda o potencial lúdico existente nestes jogos propostos. A segunda denomina-se “Entre a competição e a cooperação”, e são expressas suas percepções acerca destes dois elementos no jogo, demonstrando que em alguns momentos a competição se evidencia revelando talvez, as próprias vivências dos alunos em seu cotidiano, e por vezes a cooperação se anuncia confirmando a possibilidade desses jogos em impulsionar e desenvolver sentimentos de coletividade, cooperação e sentido de grupo nos sujeitos da pesquisa permitindo o encaminhamento do significado atribuído por eles aos jogos cooperativos como atividades que propiciaram momentos de diversão e prazer, acompanhados de situações em que possibilitou o exercício da cooperação, percepção do outro e da coletividade. Como aporte teórico, deu-se ênfase a autores como Loureiro (2006; 2009), Guimarães (1995;2007), Bracht (1992;2009), Orlick (1978) Brown (2002) Brotto (2001). A pesquisa mostrou que os jogos cooperativos propiciaram a emergência de atitudes cooperativas e a percepção do outro, como também foi possível apreender pelas análises um clima de diversão e prazer sentido e expressado por eles confirmando o potencial lúdico existente nestes jogos.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Física. Jogos cooperativos.

## ABSTRACT

This work is linked to the Post Graduate Program in Environmental Education - PPGEA / FURG and its subject is Environmental Education , Physical Education and Cooperative Games in the school context. The objective is think about physical education practice at school using cooperative games. Physical education is a subject where competitive sports are dominant and the environmental education is a social practice that considers other ways to constitute social relationships, searching to take away capitalism attitude. The research is part of a qualitative perspective and it has action research as the methodological support. The research occurred at Mate Amargo Elementary School, where the researcher works. The subjects were students of Mate Amargo School and they were in the seventh grade. The survey answered the following question: “which the meanings attributed to cooperative games by the students of class 71 - seventh grade (in 2012 and eighth grade in 2013) Elementary school Mate Amargo?”. Data production occurred through the proposition of cooperative and semi-cooperative games with student’s written records after practice experiences, written in researcher’s diary and the production of a history of physical education classes held by these students and they produced a history of physical education classes. The analytical tool used was the discursive textual analysis (DTA) proposed by Galliazzi and Moraes (2007). The discursive textual analysis is constituted by several steps in a recursive movement to understand the phenomenon investigated. From the data analysis emerged two categories. The first one was “The game and its several faces: the rescue of playful” in what it possible analyzed students perceptions and feelings about the games. The second one was called “Between competition and cooperation” in what it was analysed the two aspects of the games: the competition and the cooperation. As theoretical support was used Loureiro (2006;2009), Guimarães (1995;2007), Bracht (1992; 2009), Orlick (1978), Brown (2002), Brotto (2001). The research enabled us to understand that the cooperative games bring cooperative attitudes and the perception of other. Besides it show us how funny these kind of games confirming the playful potential existing in them.

Keywords: Environmental Education. Physical Education. Cooperative games.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 OS CAMINHOS E TRAJETÓRIAS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA EDUCADORA: ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	17
1.1 As vivências no universo acadêmico da Educação Física .....	29
1.2 As vivências no universo escolar... a docência .....	33
<b>2 ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS RELAÇÕES POSSÍVEIS PARA PENSAR AS PRÁTICAS DOS JOGOS COOPERATIVOS NA ESCOLA: teorizações necessárias</b> .....	43
2.1 A Educação Física Escolar e a Esportivização .....	47
2.2 A Educação Ambiental e os Jogos Cooperativos .....	55
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	63
3.1 Etapas da Produção de Dados.....	66
3.1.1 Etapa 1: Prática de jogo semi-cooperativo “bandeirinha”.....	66
3.1.2 Etapa 2: Prática de jogo de resultado coletivo “vôlei infinito”.....	66
3.1.3 Etapa 3: Prática de jogo sem perdedores (jogos plenamente cooperativos) “navegar é (im)possível... para todos.....	67
3.1.4 Etapa 4: Escrita de uma história sobre as aulas de Educação Física .....	68
3.1.5 Etapa 5: Etapa contínua: escrita no diário de campo .....	68
<b>4 CATEGORIAS</b> .....	71
4.1 O jogo e suas múltiplas faces: o resgate do lúdico .....	73
4.2 Entre a competição e a cooperação .....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	121



## INTRODUÇÃO

Início esse texto com uma breve explicação do título escolhido. Gostaria de deixar claro como compreendo a junção ou, poderia dizer, a unidade entre a área do conhecimento que atuo, a Educação Física, e a Educação Ambiental. Ainda que essa explicação esteja melhor desenvolvida em outro momento do trabalho, penso que cabe, nesse instante, iniciar essa caminhada pela Educação Ambiental com alguns conceitos definidos.

O estudo sobre os jogos cooperativos e a Educação Ambiental nasceu concomitantemente ao processo de amadurecimento profissional, o qual entendo como decorrência natural do profissional que deseja saber mais sobre sua própria profissão. E foi no encontro com a Educação Ambiental, por meio da formação continuada a qual participei que se revelaram possibilidades de refletir sobre as práticas realizadas na escola, sobretudo por meio dos jogos cooperativos. Tais jogos fazem parte de minha vida profissional desde então, e por isso deve-se a escolha deste tema como objeto central desta pesquisa. Sua inserção nas aulas de Educação Física na escola onde atuo, possibilitou-me não somente uma oportunidade de refletir juntamente com os alunos sobre os valores trazidos pelos jogos competitivos e poder transformá-los, mas também abriu espaço para minhas próprias indagações e dúvidas a respeito de seu desenvolvimento no interior da escola, merecendo uma importante análise da sua prática.

Primeiramente, considero a Educação Ambiental como uma área que nos convida a repensar as relações estabelecidas entre humanidade e a natureza, bem como entre os homens, tomando por base a noção de natureza como a “totalidade” que compreende tanto a humana quanto a não humana (LOUREIRO, 2006, p.39). Considero também imperiosa a reflexão crítica que essa área traz ao apontar para um sistema econômico desigual e excludente o qual

forma as bases das relações de dominação estabelecidas e que vêm solapando visivelmente os bens da natureza, bases essas constituídas a partir das premissas da sociedade capitalista.

E, como área do saber, a Educação Física quando comprometida com a crítica a essa sociedade, problematizando-a e questionando-a, corre por um caminho bem diferenciado daquele da aprendizagem da técnica e prática de esportes competitivos de maneira irrefletida no ambiente escolar (irrefletida, pois tenta reproduzir o esporte competitivo, cujos valores são transmitidos pela mídia, como os chamados esportes de alto nível). Numa sociedade como a vivenciada, onde o que se valoriza são as ações individuais e a competitividade, os jogos competitivos acabaram se desenvolvendo e reproduzindo ao longo do tempo esses mesmos valores da sociedade capitalista como o individualismo, exclusão e concorrência, forma de naturalizar as situações de desigualdade econômica pelas quais passa uma grande parcela da população.

A proposição dos jogos cooperativos, como se verá detidamente mais adiante, está na contramão desse esporte competitivo, pois têm como principal objetivo o desenvolvimento da cooperação e do sentimento de coletividade no grupo, amenizando ou até mesmo anulando conceitos de competição, de vencer e de perder. Desse modo, proporciona-se aos alunos não apenas outra maneira de jogar, mas também oportunidade de repensar os valores que essa sociedade incentiva e de ter sobre ela um olhar crítico, afinal são esses valores – individualismo, exclusão e competitividade – que têm orientado a sociedade no sentido de domínio e expropriação da natureza.

Assim, pretendo abordar nesse trabalho a relação entre Educação Ambiental e da Educação Física no contexto escolar por meio da introdução dos jogos cooperativos em contraposição aos princípios dos jogos e esportes competitivos, debate este que será melhor aprofundado em outro momento de minha escrita.

Para começar a falar sobre jogos cooperativos, é imprescindível uma primeira compreensão do que significa a palavra “jogo”, a qual será bastante utilizada no decorrer do trabalho. Em termos populares, jogar virou sinônimo para a prática de qualquer atividade que envolvesse um grupo, regras e uma bola. Porém, em seu sentido original, jogo e esporte têm algumas diferenças que considero importante definir.

Iniciarei a abordagem a partir da compreensão de Huizinga (2000, p.13):

[...] é uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

Dessa forma o jogo pode ser entendido como uma atividade onde os praticantes voluntariamente decidem participar, e possui regras pré estabelecidas e consentidas por todos. Ainda, apresenta outras características apontadas por esse autor como alegria, prazer, e a “evasão da vida real”, ou seja, é imaginativo e criativo.

Quanto ao sentido de esporte, este pode ser considerado como uma “atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgida no âmbito da cultura europeia por volta do século XVIII, e que com esta, expandiu-se para o resto do mundo” (BRACHT, 2009). E, conforme argumenta o autor, é uma prática social que institucionalizou temas lúdicos da cultura corporal envolvendo os significados dessa sociedade que o criou e que o pratica. O esporte nasceu em uma sociedade que começava a se industrializar, levando as pessoas a diferentes modos de vida. Os jogos populares, antes realizados pelas comunidades, agora davam espaço aos esportes assumindo as suas características básicas: competição, rendimento físico-técnico e *record*. Ou seja, como um fenômeno histórico-cultural, subordina-se então aos significados da sociedade capitalista que o inventou.

Ainda que jogo e esporte pareçam se aproximar em seus significados, eles possuem algumas características que os distanciam. Parto do pressuposto de que o esporte – fenômeno da cultura corporal – constituiu-se numa determinada sociedade que o produziu histórica e culturalmente e vem apresentando as características ou *princípios* – como se refere Bracht (2009,p.15) – dessa mesma sociedade. Assim, rendimento, competição e produção são o que constitui os esportes competitivos. Diante disso, o esporte perdeu em muito as características de jogo como uma atividade livre e espontânea, afastando-se da originalidade da palavra *jogo*<sup>1</sup>.

A partir desses primeiros conceitos de jogos e esporte, é pertinente expor também o que representam os jogos cooperativos. Refiro-me principalmente aos trabalhos de Brotto (2000, 2001) e de Orlick (1978). Para esse último autor cooperação é “[...] o ato de trabalhar em conjunto com um único objetivo” (MEAD, apud ORLICK, 1978, p.81). Possibilitando, assim, aos indivíduos agirem de forma que não precisem sobreporem-se aos outros e, sim, unirem-se no alcance de um objetivo comum. A cooperação remete-nos a um modo de se relacionar com o outro, ao agir cooperativamente. Então são jogos que se comprometem a desenvolver nos indivíduos sua capacidade cooperativa. Orlick (Ibidem, p.116) argumenta a

---

<sup>1</sup> Ainda que jogo e esporte tenham diferenças conforme explicitado, irei no decorrer do trabalho me referir muitas vezes à expressão “jogos competitivos”, apenas para facilitar a compreensão e não por motivos conceituais.

respeito da estrutura dos jogos cooperativos: “Ao introduzir atividades e jogos que alteram o conceito de vitória-derrota, aumenta-se a chance de reavivar e de legitimar a vontade original de jogar apenas pelos valores intrínsecos do jogo”.

Entendo, dessa forma, os jogos cooperativos como uma prática possível de desenvolver nos alunos a consciência da coletividade, o sentimento de pertencimento ao grupo, a compreensão de que se pode jogar com os colegas e não contra o adversário; desmitificar a competição<sup>2</sup> e refletir sobre outra possibilidade de jogar sem ser unicamente através da concorrência ou rivalidade, enfim levar o aluno a entrar em contato com sentimentos e emoções capazes de modificar sua maneira de ver a vida, o mundo e as coisas que o cercam. Os princípios da competitividade e do rendimento estão entrelaçados, e estas são as condições de perpetuar a lógica societária capitalista a qual vivenciamos, e que reproduz mecanismos ideológicos para a sua manutenção, inclusive para conservar e exponenciar os valores capitalistas.

É nesse sentido que os jogos cooperativos se coadunam com a Educação Ambiental: na esfera do desenvolvimento do ser humano a partir de práticas transformadoras de valores e atitudes a nível individual, bem como nas ações coletivas. Por meio dos jogos cooperativos tem-se a possibilidade de se fazer a reflexão sobre o tipo de relação que podemos estabelecer nos diferentes jogos (brincadeiras, esportes coletivos e individuais) e a partir daí, realizar a projeção para a sociedade em que vivemos. Ou seja, refletir também sobre as relações que são estabelecidas *nesta* sociedade que tem *este* modo de produção adotado e que são representadas pelos esportes tradicionais que conhecemos<sup>3</sup>.

Cabe aqui ressaltar, no sentido de evidenciar questões fundamentais ao tema da Educação Ambiental, que a situação limite que a natureza apresenta, como salienta Loureiro (2006), não pode estar desvinculada do modelo societário no qual estamos imersos. “Em suma, é estritamente histórico e cultural o modo como nos definimos como natureza e a entendemos a partir das relações sociais e do modo de produção e organização em dado contexto” (LOUREIRO, 2006, p. 38). A maneira como nos relacionamos com a natureza foi historicamente construída pelos homens e mulheres em dado momento. A degradação ambiental, a qual se comenta e verifica-se em todos os ambientes sociais/naturais, foi

---

<sup>2</sup> Alguns mitos ou preconceitos giram em torno da competição como destaca Brotto (2001): é o elemento que propõe o divertimento aos participantes, de que faz parte da natureza humana; de que se o mundo é competitivo então seria uma utopia desenvolver atividades onde os participantes aprendam a cooperar e não competir [...] (p. 31-37).

<sup>3</sup> Refiro-me certamente ao modo de produção capitalista o qual vivenciamos, contudo ressalto que neste trabalho não irei aprofundar-me acerca deste assunto.

ocasionada não por todos os homens e mulheres, mas por grupos com certos interesses, dentro de códigos de valores específicos, como nos alerta o autor.

Assim, procuro enfatizar nesse trabalho a estreita relação que se pode instituir entre os princípios da competitividade e rendimento presentes nos esportes e os princípios da sociedade que são identificados por essas mesmas características, não se configurando aí nenhuma coincidência, e, sim, numa maneira de se perpetuar a lógica societária capitalista a qual vivenciamos (BRACHT, 1992, 2001).

Nesse sentido, busco na Educação Ambiental a criticidade necessária para a compreensão da realidade, apropriando-me de reflexões acerca da sociedade do capital e relacionando-as com os princípios expressos nos jogos competitivos, o que, acredito, proporcionará uma análise profunda do real para que se avance no processo ensino-aprendizagem junto aos educandos com quem, como professora, atuo.

A partir daí, apresento uma possível alternativa aos jogos competitivos: os jogos cooperativos os quais tem possibilidades de desenvolver outros princípios, como o da cooperação, da coletividade e valorização do outro. Logo, estabelecendo aí um diálogo com a Educação Ambiental, trazendo para a Educação Física o elemento propositivo de uma prática pedagógica crítica e transformadora. Importante esclarecer que os jogos cooperativos por si só não trarão as necessárias transformações na sociedade capitalista a qual vivenciamos, mas sim trazem potenciais elementos valorativos de contraposição aos valores capitalistas que os jogos competitivos reproduzem. A lógica que mobiliza os jogos competitivos continuará sendo a mesma que motiva a sociedade do capital. A proposição dos jogos cooperativos é a da construção de argumentos que possibilitem um outro modo de vivenciar os jogos no interior da escola.

Assim, na mesma linha propositiva de trabalho, coaduno-me com o posicionamento assumido por Clarindo (2011, p. 15) que dessa forma se expressa:

Neste trabalho, portanto, distancio-me das discussões da Educação Ambiental que se relacionam ao ambiente natural e, por isso mesmo, ganham cor “verde” nas propagandas de mídia e referem-se a mudanças comportamentais como “soluções” para a chamada crise ambiental, dissociando tal crise do modo de produção que a inventa, incentiva e produz.

A dimensão ambiental na Educação Física, como área específica que trata da cultura corporal<sup>4</sup> inserida num contexto socioambiental, constitui-se então a partir dos pressupostos

---

<sup>4</sup> Referencio-me, aqui, a partir da perspectiva de “cultura corporal” como “o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos,

da Educação Ambiental por práticas pedagógicas que possibilitam reflexões “críticas e transformadoras” (LOUREIRO, 2006), que permitem uma distinta forma de compreender uma educação que seja comprometida com outra concepção de mundo, natureza e ser humano. Permite à Educação Física, por sua vez, uma releitura de sua especificidade enquanto componente curricular escolar ressignificando o movimento e suas relações. Os jogos cooperativos vêm então nesse sentido: o de compreender a cultura corporal e o movimento de uma maneira diferenciada da educação tradicional na qual se preconiza a exercitação e o treinamento de movimentos estereotipados e voltados para a competição.

Como professora de Educação Física em escola pública, a experiência de assistir os estudantes em várias situações conflituosas em razão dos esportes, de perceber o gradual afastamento daqueles outros que não “se dão bem” nas habilidades esportivas, brigas e olhares raivosos uns com os outros após uma partida, evidenciou em mim o desejo de procurar alternativas de atividades menos competitivas e que trouxessem mais satisfação para um maior número de participantes do que os corriqueiros jogos disputados nas próprias aulas, em que apenas um pequeno grupo se sente realizado. Com esse objetivo é que procuro propor aos alunos jogos semicooperativos, os quais apresentam em sua estrutura características cooperativas, mas que mantêm ainda o sentido competitivo em sua dinâmica, e servem com isso para introduzir gradativamente, por meio das práticas, o conceito de cooperação e chegar aos jogos cooperativos que, por sua vez, têm mais evidente a cooperação e a inexistência de competição em suas práticas.

O conhecimento sobre os jogos cooperativos aconteceu particularmente quando participei de uma formação continuada (no ano de 2000) oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e Nema (Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental – ONG que estabelece parceria com esta secretaria desde 1993), numa das oficinas ministradas pelo professor de Educação Física, membro da referida ONG, Ramiro Martinez Neto<sup>5</sup>, o qual nos proporcionou vivências sobre práticas corporais como o “yoga”, meditação, e sobre os *jogos cooperativos* esclarecendo, inclusive, o tema da cooperação como um dos princípios da Educação Ambiental.

A partir de então, procurei conhecer essa prática e aos poucos fui inserindo-a em meus planejamentos diários das aulas, pois sentia que os jogos cooperativos permitiam as

---

dança, lutas, exercícios [...]” expressa em COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. 2.ed. rev. São Paulo : Cortez, 2009. p.39.

<sup>5</sup> Sobre o histórico da relação Nema e SmeC e sobre a contribuição deste professor na área da Educação Ambiental ver livro: Crivellaro, C.;Neto, R.; Rache, R.P. Ondas que te quero mar: educação ambiental para comunidades costeiras: Mentalidade Marítima: relato de uma experiência. Porto Alegre: Gestal/Nema, 2001.

transformações que entendia necessárias ao esporte sem negá-lo. Porém, promover os jogos cooperativos na escola tem sido um grande desafio. Primeiramente pelo pouco conhecimento do assunto, empenhei-me em buscar informações e estudar sobre esse tema. Não é uma prática muito comum nos ambientes escolares que frequento e a literatura ainda é restrita. Poucos professores conhecem e praticam em suas aulas esse tipo de jogo, dificultando um intercâmbio de saberes. Outro fator de dificuldade é a forma naturalizada que a competição é vista no ambiente social e escolar.

Apesar do desafio de se trabalhar com uma proposta diferenciada dos esportes competitivos, os jogos semicooperativos e cooperativos, vêm ao longo do tempo se fortalecendo e se consolidando em minha prática pedagógica escolar desde quando iniciei os estudos acerca da Educação Ambiental. Contudo, muitas dúvidas e reflexões surgiram ao longo do desenvolvimento dessa proposta de trabalho sobre o que representam os jogos cooperativos para os alunos; como eles sentem essas práticas que, a princípio, prometem diferenciar-se dos esportes competitivos, por sua vez tão mais conhecidos e aceitos por uma grande maioria, senão todos.

Certamente, tais inquietações irão me acompanhar durante o processo de formação e de amadurecimento profissional, delineando inclusive o ingresso ao curso de pós-graduação em Educação Ambiental, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental- PPGEA. O desejo de ampliar essas discussões acerca do esporte e da Educação Física e o aprofundamento das questões sócio-ambientais que o envolvem se seguirão ao longo dessa caminhada.

Trago dessa forma um desafio a minha carreira docente: o de pesquisar a própria prática pedagógica, o cotidiano no qual acontece e se produz a realidade escolar e que é por meio dela que se podem traduzir as teorias. Motivo o qual me levou a considerar como metodologia para esse trabalho, a Pesquisa-Ação Participante, baseando-me no trabalho de Tozoni-Reis (2007). Tal pesquisa adéqua-se à Educação Ambiental pelo fato de “os educadores ambientais procurarem enfaticamente metodologias que evitem o distanciamento entre teoria e prática [...]” (LOUREIRO, 2007, p.22).

Entendo assim a Pesquisa-Ação Participante como uma maneira de qualificar o trabalho na escola: é o pensar sobre a própria prática, aquilo que se faz, e sobre ela refletir para, então, promover mudanças conscientes, em um movimento contínuo de *ação-reflexão*. Dessa forma, através da Pesquisa-Ação Participante, procura-se aproximar a teoria da prática por meio da reflexão sobre a própria prática pedagógica, reorganizando o pensar e o fazer

numa única ação, “a *práxis*”. Discutir sobre Pesquisa-Ação Participante implica falar também em *práxis*, e aqui me aproximo de Loureiro (2006, p.131):

A *práxis* educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada.

Estar envolvida com uma pesquisa que se compromete em analisar o processo da ação pedagógica tendo como proposta de intervenção os jogos cooperativos, que por sua vez, questiona principalmente a competição nos esportes, tão naturalizada na sociedade capitalista, remete-nos a um comprometimento com a superação de formas de exclusão e dominação, no nível escolar, espaço o qual representa minha realidade profissional cotidiana. E é a partir desta realidade que esta pesquisa irá se desenvolver, e para tal intento, deve-se organizar da seguinte forma:

No primeiro capítulo narro minha trajetória vivenciada, que denota o delineamento de minha constituição, as angustias, os questionamentos, as ideias as quais fizeram parte dessa constituição. No segundo capítulo, discuto sobre o que me levou a buscar na Educação Ambiental, outros caminhos e outros saberes para uma prática pedagógica democrática e inclusiva, preocupação constante no exercício de minha docência. No terceiro, apresento a metodologia utilizada na pesquisa e no quarto capítulo apresento as categorias de análise as quais emergiram do processo metodológico, e por último, as considerações finais.



## **1 OS CAMINHOS E TRAJETÓRIAS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA EDUCADORA: ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Nesse capítulo pretendo esboçar minha trajetória desde as vivências juvenis (escolares e não escolares), realçando as influências que recebi do meio social e cultural até o encontro com o curso que me graduou em Educação Física, no início dos anos 90. Compreendo o significado de “formação” profissional, como um processo constituído de ações e situações que percorreram minha caminhada e foi mediado pelas relações sociais e culturais desde meu nascimento; *formação* que se tornou evidente quando tive acesso a, e pude vivenciar conhecimentos mais especializados, como um curso de graduação, por exemplo, e que, no entanto, acredito, segue em minha carreira a partir do momento em que surgem desejos de avançar nas dúvidas e angústias que emergem do cotidiano.

O iniciante na carreira docente assemelha-se a um exercício de “caminhada”, uma atividade física prescrita com muita frequência pelos profissionais da saúde, principalmente pela sua simplicidade com que se pode realizá-lo, sem custo, e sem contraindicação na grande maioria das vezes. Contudo, seu início nem sempre é fácil, requer primeiramente o desejo de iniciar, sabendo de antemão que esse desejo deve ser renovado e ressignificado a cada instante, a cada passo dado, para não correr o risco de uma interrupção por falta de vontade, ou desalento diante do caminho escolhido.

De um modo geral, quem inicia algo, deseja prosseguir. E prosseguir com desejo. É assim com os exercícios físicos e também com a Educação. Início esse trabalho com o capítulo sobre minha constituição como educadora. Os passos que segui, os caminhos que decidi percorrer, com quem andar e aqueles com quem decidi não andar... Os atropelos, os questionamentos, os obstáculos, os desejos que estiveram presentes e as possibilidades que surgiram ao longo dessa caminhada.

Nessa aventura que me proponho a relatar, é importante conhecer algumas situações vivenciadas que foram se consubstanciando e que me constituem como professora de

Educação Física. À medida que foram vividos, esses momentos auferiram significados, e também ressignificados ao longo do tempo e foram relevantes nas escolhas e nas decisões para a vida profissional.

O trajeto por mim trilhado, nessa caminhada como professora, não se constituiu no momento em que conclui o curso de graduação, mas foi sendo delineado a partir das vivências como aluna, desde a educação básica, frequentando o curso universitário, bem como das vivências pessoais. As experiências oferecidas pela educação superior, embora sejam significantes (ou fundamentais) na vida de quem deseja se especializar, não podem, a meu ver, ser encaradas como algo estanque e finito; constituem-se em um processo que vai além das academias e escolas.

O aprendizado do “ser professor” salienta Arroyo (2000, p.124), vem de longa data.

[...] carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. É no convívio, na experimentação, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício que vamos tecendo as tramas de *ser professor*; [...] guardamos em nós o mestre que tantos foram, diz (grifo meu).

Desde tenra idade, entramos em contato com essa figura tão marcante nas nossas vidas. Essas lembranças, conforme ensina o autor, possivelmente foram nosso primeiro aprendizado como professores. “Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens” (ibidem). É curioso que a profissão de professor, diferente de outras profissões, é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. São marcas que sobrevivem em nós; são imagens internalizadas.

A educação e a aprendizagem complementam-se com a prática docente sem, no entanto, concluir-se em algum momento, pois o processo ensino-aprendizagem sendo atravessado pela dinamicidade da vida, também é caracterizado por essa dinâmica e infinitude, afinal estamos sempre aprendendo. Enfim, essas situações de aprendizagem proporcionaram-me referenciais teórico-práticos que foram sendo questionados, adotados ou modificados ao longo do tempo dedicado à profissão docente.

Nesse sentido, Pimenta (2007) apresenta diferentes formas de aprendermos a sermos professores, as quais caracteriza como saberes da docência. Ela identifica primeiramente “a experiência” (p.20) como aqueles saberes que o profissional vivenciou em sua vida como estudante. Nesse estágio da vida, é demonstrada através da experiência profissional de outros professores a imagem de como é ser professor. Deixam-se sinais no estudante em formação:

exemplos, atitudes, situações que geraram aprendizados sobre a profissão docente. Tudo isso, segundo Pimenta (ibidem, p.20) contribui

[...] para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores [...].

Opto, assim, por apresentar as experiências do saber docente, construídas a partir de minha vida estudantil. Nelas foram sendo tecidos os primeiros saberes, o espaço físico onde a escola funcionava, as situações, posturas dos professores e da escola, os dizeres e os fazeres que auxiliaram em minha constituição enquanto docente.

Ingressei como aluna nas séries iniciais em escola estadual, no final da década de 70. A estrutura física daquela escola ao que parecia, era bastante recente. O prédio era construído de “*tijolo a vista*”, as salas de aula eram grandes e iluminadas. Havia vários pavilhões, e neles, as salas de aula, biblioteca, direção, SOE (Serviço de Orientação ao Estudante) e SOP (Serviço de Orientação ao Professor), sanitários, a sala de Artes, e até mesmo a sala da dentista e os pavilhões destinados às disciplinas técnicas: domésticas, industriais e agrícolas, onde se mantinha uma pequena horta ao lado. Os espaços para circulação eram da mesma forma bem generosos. Existia um pátio coberto, onde eventualmente praticávamos Educação Física, a quadra poliesportiva<sup>6</sup> e um espaço livre gramado, mas não preparado para alguma prática esportiva, pois era desregular e não tinha nenhuma estrutura para isso. Tínhamos duas professoras: uma destinada a ministrar aulas para os meninos e a outra para as meninas, que realizavam a aula no mesmo horário. Essa distinção de gênero acontecia sem nenhum questionamento ou dúvida, era simplesmente aceita; era comum esta realidade nas aulas de Educação Física naquela época.

Analisando sob a ótica curricular, é interessante percebermos o quanto daquele espaço também serviu como educador, no sentido de representar uma estrutura de valores latentes daquela sociedade ou daquele momento societal que se caracterizava por um regime militar.

O espaço-escola como se refere Frago (2001, p.26) não é apenas um lugar neutro, construído somente para que ali funcione a educação institucional,

---

<sup>6</sup> Espaço cimentado, e plano, geralmente retangular onde é delimitada por demarcações como linhas, traves, tabelas, postes, redes, referentes a vários esportes como vôlei, futsal, basquete e handebol.

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos.

Neste sentido, tento demonstrar, por meio da descrição do espaço escolar vivenciado, e a partir de sua estrutura arquitetônica, o quanto podem revelar um determinado sistema de valores inscritos no currículo escolar de um dado momento. Não que esse seja o foco desse trabalho, mas enriquece os relatos e sua relação com a minha constituição como professora.

A estrutura física daquela escola que frequentei nos remete, por exemplo, a uma tentativa de uma proposta tecnicista da educação<sup>7</sup>, ou seja, no sentido apresentado por Saviani (1997) processo educativo baseado na organização racional dos meios. Assim, professor e aluno ocupam posição secundária, “relegados à condição de executores” o que importa para a pedagogia tecnicista, nas palavras do autor, “é aprender a fazer” (p. 26). O processo educativo nessa época de implantação foi reordenado de modo a torná-lo objetivo e operacional. Foi organizado de maneira que minimizasse ao máximo as “interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (pp.23-24). Isso pode ser percebido pela presença das salas e professores destinados às disciplinas técnicas (técnicas domésticas, comerciais, industriais e agrícolas), refletindo-se também na Educação Física a qual se caracterizava por uma prática voltada ao ensino técnico dos movimentos, introdução dos treinos como fazendo parte das atividades esportivas escolares.

Importante ressaltar que o momento que marca o início de meu ingresso no ensino básico remonta o final de 1970 e vivência nos anos 80. Neste período, a história aponta a vivência da ditadura – a qual foi instituído em 1964 com o golpe militar e teve seu fim com a eleição indireta de Tancredo Neves em janeiro de 1985 (GHIRALDELLI JR.,1992). Foi um momento que se pautou em termos educacionais segundo o autor citado, pela “repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante e tecnicismo pedagógico” (p. 163). Como proposta pedagógica foi valorizada a pedagogia tecnicista, valendo-se dessas formas de ensino: o aprender a fazer, a objetivação do trabalho pedagógico, as disciplinas técnicas. Não lembro em nenhum momento da existência de aulas reflexivas. Eram ausentes

---

<sup>7</sup> Me reporto às descrições de Saviani (1997) sobre as teorias educacionais que se manifestaram no processo histórico educacional. Assim ele divide: teorias não-críticas onde estão a pedagogia tradicional, pedagogia nova, e a pedagogia tecnicista, e na continuidade as teorias críticas. E também às colocações de Libâneo (1990) onde esclarece sobre o período da influência da pedagogia tecnicista que foi efetivamente no final dos anos 60 (p.31).

comentários sobre a situação política e econômica do país, ou sobre qualquer outro assunto que não fosse os conteúdos das respectivas disciplinas. Por outro lado, era oferecido aos estudantes da época apoio de profissionais da área da psicologia e odontologia. Tínhamos o livre acesso a eles, nos atendiam em seus consultórios montados no interior da própria escola.

Tendo como intenção desse governo o ensino técnico, a estruturação da escola naquele período histórico se faz compreender, já que necessitaria de um espaço físico e pessoal condizente com esse projeto. Contudo, é de se considerar também que, diante de um quadro político opressor como foi o governo militar, a hipótese de uma tentativa de articulação com a população por meio de melhorias com a construção de prédios novos e contratação de profissionais especializados diferenciados, como o dentista e psicólogo (ainda que se reconheça a possibilidade de um caso particular dessa escola) é válida, principalmente para obter a aceitação da população de tal situação política.

Nessa perspectiva, cabe dizer que o espaço escolar é um lugar a ser analisado também como uma construção cultural que expressa e reflete, para além da materialidade, determinados discursos (FRAGO, 2001).

Dentro desse espaço brevemente revelado em suas intencionalidades, inscreviam-se práticas pedagógicas que constituíram as minhas experiências como aluna. As experiências na Educação Física ficaram, em primeiro lugar, em torno da ginástica formativa<sup>8</sup> e, em segundo, com lembranças referentes aos esportes. Recordo que naquele momento ficou bem clara a preferência, ou melhor, a valorização das professoras aos alunos que apresentavam maior habilidade no esporte, tendo eles a possibilidade de jogar e de serem instruídos na “quadra poliesportiva” da escola, enquanto o restante era destinado a exercer qualquer outra atividade em outro espaço disponível no momento, e sem a supervisão ou coordenação das professoras, denotando aí, o preterimento delas às outras atividades. Esta realidade, para o meu olhar, caracterizava certa injustiça para com o restante da turma, pois todos estavam ali para aprender. Considero aí uma demonstração da influência do caráter técnico que a educação vinha sofrendo como dito anteriormente.

Essas vivências marcadas pela experiência docente daquelas professoras num espaço e tempo singular são “saberes” que contribuíram na representação do professor que estou sendo atualmente, pois foram esses modelos que me inspiraram dúvidas e questionamentos sobre essa maneira de ser professor. O professor é técnico? E de apenas alguns? E os outros, como

---

<sup>8</sup> Exercícios ginásticos voltados ao desenvolvimento muscular utilizando movimentos repetitivos; forma de ginástica com influência na calistenia; exercícios localizados.

ficam? Como aprendem? Atualmente considero essa prática de ser professor/técnico longe do que imagino como prática pedagógica inclusiva.

A partir desses questionamentos fui buscar alternativas para pensar essa exclusão, construindo meios de enfrentamento a uma realidade que, para mim, constitui-se como questionável. Hoje na minha atuação como professora, procuro colocar em primeiro plano o objetivo de incluir todos na atividade, deixando claro aos alunos que essa proposta é de todos e não somente minha. Todos devem contribuir para que *todos* se sintam inclusos e participantes. Proponho nos jogos mudanças de regras em que isso se torne possível, por exemplo.

Ressalto que essas experiências como aluna representam o que Pimenta (2007) expressou sobre os saberes da docência a que chamou de experiência. Muitas lembranças, apesar de se perderem nos subterfúgios da memória, estiveram presentes e constituíram a imagem desse profissional. As marcas deixadas servem para refletir sobre os vários momentos vividos para que a partir deles se repense as atitudes que se apresentam no momento atual. Lembro perfeitamente quando éramos obrigados a participar das comemorações do dia da Independência do Brasil, 7 de setembro, desfilando nas ruas da cidade, deslocando-se à maneira dos militares, marchando. Passos os quais eram aprendidos nas aulas de Educação Física. Naquele momento aquilo era aceito, era “natural”. Os professores de Educação Física empenhados naquele papel de organizadores e disciplinadores, ensinando os alunos a marcharem em suas respectivas filas, em ordem. A figura do profissional da Educação Física era o de treinador, disciplinador.

Ainda persistem atualmente as comemorações da semana da Pátria, e ainda se levam alunos para desfilar nas ruas da cidade, aliás, fato que ocorre em todo país. Porém, não considero como sendo papel do professor de Educação Física ensinar a “marchar” à maneira dos militares ou de ensinar a se organizarem ordenadamente em filas. Acontecimentos como estes devem ser repensados, e discussões devem ser travadas no sentido de avançar no debate sobre as diversas comemorações que a escola adota. Refletir sobre sua origem, seus objetivos e as razões de existirem, com quais propósitos em realizá-los no espaço escolar.

Essas experiências, repito, servem de suporte para possíveis reflexões e devem ser avaliados, pois trazem à lembrança elementos a serem considerados para a tomada de decisões, na definição de posturas, na elaboração de conceitos no presente exercício da docência e que podem ser interpretadas como positivas - assim como lembro as greves, da luta que elas (as professoras) travavam contra sua opressão enquanto profissionais – ou

negativas, como os exemplos citados anteriormente, mas certamente não devem passar despercebidas.

Na continuidade dos acontecimentos, assinalo nesse momento alguns fatores históricos que ajudam na contextualização do momento vivido a partir da década de 1980 no âmbito geral da educação como também especificamente na área da Educação Física. A educação em termos de políticas educacionais passava por algumas mudanças nesse período. Existia uma preocupação do governo com as altas taxas de analfabetismo, de evasão e de repetência. Houve uma grande concentração populacional urbana na época, gerando grande demanda educacional. O Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, elaborado entre 1980 e 1985, estabeleceu então algumas linhas programáticas prioritárias: na educação do meio rural, onde se encontravam as menores taxas de escolarização, nas periferias urbanas, com objetivo de facilitar o acesso e a permanência na escola dada tamanha repetência e evasão escolar e a valorização dos recursos humanos, visando recuperar a atração e valorização da profissão de educador (BETTI, 1991).

Quanto à Educação Física, a partir da década de 70 e no decorrer de 80, já começava a experimentar o modelo esportivo adotado para o Sistema Educação Física/Esporte, tendo como um dos objetivos “a melhoria da aptidão física da população urbana como um todo, bem como a organização desportiva comunitária” (p.108). Os documentos oficiais (ibidem) apontavam para o famoso “sistema piramidal” onde se tinha como base o desporto escolar, como intermediário o desporto de massa, e no topo da pirâmide, o desporto de elite que é o estágio superior referente ao de nível de competições nacionais ou internacionais.

Vivia-se um intenso reflexo das leis que a definiam como a disciplina que iria fomentar o esporte na escola. A criação da Política Nacional de Educação Física e Desportos de 1975, através da lei 6251/75, e a elaboração do Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) objetivavam a divulgação do esporte em todas as áreas da população, e a preocupação com seu nível técnico. Tais documentos compreendiam a “educação física escolar como causa e o desporto de alto nível como efeito, tendo o desporto de massa como intermediário” (BETTI, 1991. p.110). Dessa forma, era explícita a ideia da pirâmide esportiva na qual o papel da escola seria o de divulgar o esporte e de descobrir talentos esportivos, iniciando a “carreira” esportiva do aluno, tendo como consequência o “desporto de alto nível”. E, ao mesmo tempo em que incentiva e intensifica o desporto de massa (ou de alto nível) esta concorre para o propício “estímulo

indireto para a educação formal” (ibidem, p.110), bem como incentivos também à população para a prática dos esportes como atividades físicas de lazer<sup>9</sup>.

Ainda que tivesse sido elaborados por parte desse Plano, projetos e ações referentes à Educação Física escolar, à infraestrutura, a treinamentos, a apoios, etc., o que acabou refletindo nas escolas com a Política Nacional de Educação Física e Desportos e com o PNED foi “elevar o esporte ao primeiro posto nas preocupações nacionais, e *esportivizar* definitivamente a Educação Física Escolar” (BETTI, 1991, p. 111).

E foram estas as impressões que estavam começando a serem absorvidas como aluna do ensino básico da rede pública de ensino. Todos os movimentos que a sociedade realiza na direção de seu desenvolvimento, interferem ou influenciam cada pessoa, em cada lugar, porém cada um entende forma distinta, pois “cada ser é único”. Apesar de tal assertiva ser tão popularizada, adéqua-se ao falarmos em experiência. “Se um acontecimento é comum a várias pessoas, a experiência é singular e irrepetível” diz Smolka (2006, p.103). Isto é, cada um compreende em sua singularidade o que lhe foi possível daquela realidade apresentada e vivenciada. É o “sujeito da experiência” que, através de sua narrativa<sup>10</sup>, expressa seus sentidos às suas experimentações. “A experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa. “Não existe experiência sem significação” afirma a autora (ibidem, p.107). Seja qual for a experiência ela é significada pelo ser que a experimenta, mediatizada pelo outro.

Desde a época de aluna do ensino fundamental cresci ouvindo e vendo manifestações esportivas caracterizadas por esse ideário de esporte competitivo, ainda que não participasse ativamente deles. As competições escolares aconteceram nesse período consolidando um ideal de disciplina calcado na preparação de “atletas escolares”. Somente os mais habilidosos eram convidados a fazer parte do treinamento oferecido no contraturno da escola: uma atenção a mais era dada aquele aluno. O objetivo então da disciplina na escola, ao que tudo indicava, era o de divulgar o esporte competitivo e o de revelar *talentos esportivos*. Fora da escola, a situação também fortificava esse pensamento: a presença dos esportes de competição nos

---

<sup>9</sup> Conforme Castellani Filho, (1988) o Movimento Esporte Para Todos, o *EPT* que se iniciou no início da década de 70, serviu de apoio ao Desporto de massa, apresentado como uma proposta de esporte não-formal e com objetivos de convencer as classes trabalhadoras de que o desenvolvimento econômico propalado na fase do “milagre”, tinha seu correspondente, no campo social (p.116).

<sup>10</sup> Smolka ressalta a partir das ideias de Larrosa e outros autores a importância da experiência como lugares de memória. Ressalta ainda as narrativas, histórias de vida, e a relevância da palavra do outro como uma “crítica e contestação ao racionalismo, ao positivismo e ao cientificismo” (SMOLKA, Ana L.B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. Pro-Posições, Campinas, SP, v.17, n.2 (50), maio/ago. 2006. p.99-118).



meios de comunicação, principalmente na televisão, era muito marcante. Campeonatos como Copas Mundiais e Olimpíadas, eram fenômenos cada vez mais atraentes.

Uma das músicas populares dessa época, e que a memória não deixa falhar, diante da insistente propaganda veiculada pela mídia, principalmente pela televisão, deixou sua marca na história de minha infância. Nomeada de “*Pra frente Brasil*”, composta por Miguel Gustavo. A música foi tema de abertura dos jogos da Copa do Mundo de 1970, no governo Médici, transmitidos diretamente do México:

*Noventa milhões em ação/ Pra frente Brasil do meu coração/ [...] De repente é aquela corrente pra frente/ Parece que todo o Brasil deu a mão/ Todos ligados na mesma emoção/ Todos juntos vamos, pra frente Brasil/ Salve a seleção!*<sup>11</sup>.

Porém o que vem desvelar a história nesse contexto festivo de copas e campeonatos de futebol, principalmente, foi que a intenção das iniciativas das forças políticas governamentais de incentivo a prática esportiva era o de mascarar uma situação opressora vivida por um regime militar iniciado em 1964 (CASTELLANI, 1988). O esporte sublimava as tensões sociais, e atuava como ópio do povo.

Nesse sentido, para Castellani (1988) em relação ao esporte, “sua capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros, foi imensamente explorada” (p.115). Eram muito intensas as atividades esportivas em diversos âmbitos da sociedade, setor empresarial, escolas, universidades, enfim. Essa capacidade de canalização das frustrações oferecida pelo esporte dava a um governo autoritário, toda uma possibilidade de dominação do povo brasileiro, ou seja, a finalidade principal era impedir contestações de qualquer tipo por meio de programas como o Esporte Para Todos<sup>12</sup>, ou por meio da mídia, com os esportes competitivos ou da educação. O esporte teve uma tarefa nessa época de “silenciamento” da população, ou mesmo o de ter a atenção dispersa principalmente dos jovens universitários<sup>13</sup> para essa situação de opressão imposta por esse regime. Eram as universidades os locais onde havia os focos mais adiantados de manifestações estudantis nesse período contra as atitudes antidemocráticas provenientes do governo ditatorial.

A Educação Física, dessa forma, imbuu-se de um objetivo bem claro perante a educação,

<sup>11</sup> Música extraída na íntegra do site: <http://memoriaglobo.globo.com/Memoriaglobo/0,27723,GYN0-5273-262254,00.html>, acesso em: 12/5/2012.

<sup>12</sup> sobre Esporte Para Todos, ver nota de rodapé número 8.

<sup>13</sup> Visto que a Educação Física em 1969 tornou-se obrigatória através da Lei da Reforma Universitária, via decreto-lei nº 464-477/69 (CASTELLANI, 1988).

Colaborar, através de seu caráter lúdico esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil. Evidenciava-se, dessa forma, os traços alienados e alienantes absorvidos pela “personagem” vivida pela Educação Física (CASTELLANI, 1988, p.121).

Denominada alienante por utilizar os esportes, o movimento e o divertimento com o objetivo de atrair a atenção da população (seja estudantil ou não) para as práticas esportivas e esquecer os problemas vividos na sociedade, as questões político-sociais ficaram em segundo plano de atenção. Era uma estratégia para afugentar ou mesmo eliminar possíveis iniciativas de contestação da população. E alienada, por não promover a discussão e a reflexão sobre a conjuntura política por que passava o Brasil na época, não houve aparentemente movimentos de resistência em que esses profissionais atuavam.

Esboçar os acontecimentos dessa época nos diversos níveis de ensino tem basicamente o objetivo de evidenciar qual cenário estava sendo vivenciado por todos. Esse era o panorama vivido por aquelas pessoas e naquela realidade: dos trabalhadores, dos estudantes universitários, dos estudantes das escolas, enfim, da população brasileira. Com isso quero dizer que esta era a realidade que presenciava, como também era a daqueles que estiveram posteriormente comigo, como professores na escola onde era aluna. Enquanto cursava o ensino básico, sendo influenciada por essas situações, certamente esta também foi a formação dos acadêmicos das universidades de então, baseada nos esportes competitivos, com caráter mistificador e alicerçada, sobretudo por um modelo capitalista que a engendrava.

No ensino médio, frequentando já outra escola, a situação havia se transformado um pouco. Nesse período, por volta do final da década de 80 e início dos anos 90, a sociedade começava a sentir as consequências do “milagre econômico” (1968-73) proveniente da ditadura dos anos 70 e que gerara uma dívida externa altíssima.

Para esclarecimento desse momento histórico amparo-me nas explicações de Guiraldelli Jr. (1982) que assim elucidada:

A partir de 1968 então, o governo passou a desencadear uma política liberal de crédito. As indústrias concentraram-se na produção de bens de consumo típicos das camadas de renda mais elevadas, camadas estas que aderiram fantasticamente ao consumismo desenfreado, o que possibilitou um repentino crescimento econômico. Era o “milagre brasileiro”. Contudo, após 1972 começou a derrocada por conta da baixa qualidade da mão-de-obra, mercado centrado nos setores das camadas mais ricas, os limites tecnológicos da indústria e as instabilidades do mercado mundial que acabou restringindo a economia brasileira exportadora; tudo isto começou a formar um quadro de dificuldades para a economia brasileira. Ainda havia a pressão dos “capitalistas internacionais (banqueiros e empresários) que continuaram a exigir o pagamento da dívida externa acumulada pelos desmandos, corrupções e incompetências dos governos pós-64”. E na continuidade dos acontecimentos a partir de 1981, se configurava uma recessão econômica repercutindo principalmente nas camadas mais pobres da sociedade (GUIRALDELLI, 1992, p. 181-210).

Para ilustrar o quadro que está sendo esboçado aqui, segundo este autor, o ministro do Planejamento na época ‘Delfim Neto’ (1979-1985), a fim de aumentar ainda mais a inflação crescente, manteve altíssimos subsídios propícios à acumulação do capital bem como o incentivo à política de encomendas das empresas estatais ao setor privado, demonstrando claramente as forças políticas beneficiando a burguesia em detrimento do povo.

As escolas acabaram sofrendo o impacto dessa recessão. A evidência disso foram as precárias condições do ensino naquele momento, principalmente no final dos anos 80. Cabe salientar que ingressei na escola pública estadual de 2º grau entre 1988 a 1990. Na disciplina de Educação Física esta situação se destacava devido a inexistência de espaço próprios para suas atividades. Por exemplo, as aulas eram ministradas ao redor (na calçada; no passeio público) de um antigo ginásio semiabandonado, sem um mínimo de segurança, tinha uma aparência suja e mal cuidada; o material esportivo básico como bolas e redes, tampouco era oferecido, demonstrando escassez desses recursos. A opção oferecida resumia-se a executar corridas na volta do quarteirão da rua e, após essa tarefa, futebol para os meninos, onde existiam um espaço improvisado de um campo de futebol. Uma situação bastante delicada, tanto para os professores quanto para os alunos, certamente. De um lado, professores sem qualquer indício de valorização de seu trabalho pelas autoridades competentes, além da falta de salários dignos, de material e de infraestrutura. E por outro, alunos sentindo “na pele” o reflexo dessa carência necessitando de uma atividade pedagógica consistente, uma prática que envolvesse o aprendizado sobre o conteúdo esportivo, disponibilidade de materiais esportivos/pedagógicos e espaço adequado. Não havia, no entanto, um esclarecimento da situação vivida pelas profissionais; o que transparecia para o aluno era um *desinteresse* delas como um problema isolado, individual do professor, como se essa situação estivesse desvinculada de um contexto muito maior que a disciplina de Educação Física.

Ao refletir sobre essa situação descrita sinto que não houve descaso *das* profissionais que ali se encontravam naquele momento histórico. O motivo não se encontra nessa superficialidade da aparência, mas no contexto histórico e político, por que passava a educação, de desconsideração das políticas governamentais (e que ainda passa). O descaso certamente não era delas, era sim de uma estrutura educacional decadente forjada por um modelo econômico e social que não se preocupa nem com a estruturação social da população e nem tampouco com a qualificação da educação.

Acredito que a oferta de condições básicas de trabalho é de extrema importância para o profissional se sentir valorizado e incentivado a continuar exercendo seu ofício com dedicação. Se há um incentivo da parte administrativa da escola e do poder público no oferecimento dessas condições, como material pedagógico, espaço, respeito pelas opiniões dos profissionais, oportunizar-se-á a esse professor ou professora uma maior possibilidade de retorno, refletindo no tipo de aula que ministra. Contudo, ainda que isso ocorra, juntamente com uma qualificação profissional eficaz e salários dignos, a classe trabalhadora como um todo deve pertencer a essa luta.

Resgatando a situação vivenciada nesse período do ensino médio, as práticas exercidas eram distantes daquilo que imaginava ser professor de Educação Física. Por fim, elas pareciam sem sentido, sem razão para mim. Não concordava realmente com aquelas práticas, desejava, assim como os colegas, outro tipo de aula. O ideal de professor imaginado era aquele que ensinava as técnicas, os fundamentos dos esportes, enfim que oportunizasse ao aluno condições de jogar “bem”.

Ainda que a situação vivida na escola fosse desprovida de materiais e infraestrutura, (espaço físico), como dito anteriormente, penso que faltava muito mais do que isso para a concretização ou materialização de aulas interessantes naquela escola. Talvez carecesse do elemento lúdico que o esporte pode trazer. Ao invés de se objetivar a aproximação do movimento à perfeição técnica, valorizar a aproximação dos estudantes entre si tendo como elemento principal o jogo, e como consequência a diversão e o aprendizado.

Outro aspecto da experiência docente ficará mais evidente através de pequenos relatos que foram vividos em minha particularidade, referentes aos momentos que tive com aqueles que faziam parte de minha adolescência, nas “vizinhanças” do bairro. São as experiências juvenis. A partir delas fui tecendo, também, as tramas do ser professor, numa ação conjunta e concomitante com os acontecimentos escolares, pois claramente se apresentava uma diferença marcante entre essas duas experiências: a da escola e a pessoal.

Pimenta (2007) ao se referir sobre as *experiências* atém-se às vivências que tivemos enquanto alunos que fomos. Entretanto, opto por acrescentar também a essas experiências as histórias vividas em meu cotidiano que muito me ensinaram sobre os sentidos dos jogos.

Os primeiros delineamentos da carreira de professor, o desejo de aprender sobre “Educação Física” nasceu não das aulas na escola, mas sim dos momentos de lazer com os amigos no bairro onde cresci. O que suscitou o desejo do magistério surgiu na imaginação com as vivências juvenis. Apresentava-se no meu imaginário o professor que queria ser (ao menos quando ingressei no curso) – aquele que se dedica ao ensino dos esportes, fazendo dele

uma ferramenta de diversão e aprendizado –, e aquele que não gostaria de ser – o acomodado, que não busca se melhorar, que entra numa rotina interminável sem questionamento de sua prática. Ainda que tivéssemos apenas uma bola, uma rede, uma rua calçada, e pessoas unidas pelo desejo de ficar juntos e jogar (na época o vôlei era muito influente entre os jovens), foi o suficiente para despertar o gosto pelos esportes.

Nesses espaços, o jogar pelo prazer de jogar era parte fundamental desses momentos. Não havia separação, nem discriminação por parte de quem quer que fosse. Todos jogavam. A amizade e a convivência tornavam-se mais importantes que a competição do jogo. Curioso e interessante notar o quanto que os jogos e esportes podem ser motivo de integração, de companheirismo, de ajuda mútua. Sempre surgia a possibilidade de alguém mais “experiente” na atividade proposta auxiliar aqueles com mais dificuldade. Claro, sem nenhuma metodologia estudada, tudo era baseado no empirismo, na sensibilidade apresentada pelo grupo naquele momento. Assim, a competição, quem ganhava ou quem perdia, ficava mesmo em segundo plano. Quando acontecia de um time ganhar repetidas vezes, trocávamos de jogadores para o jogo ficar “equilibrado”. Existiam trocas constantes entre nós.

Formávamos um grupo muito grande de amigos, e o esporte era uma atividade bastante valorizada por todos. Os jogos eram o nosso ponto de encontro. Experimentávamos todos os esportes com os quais tínhamos contato, ou através da escola, ou da televisão. Inventávamos regras, pois não conhecíamos quase nenhuma, os movimentos eram aqueles que podíamos fazer para tornar o jogo possível. Isso era divertido. Ainda que tivéssemos um modelo que queríamos seguir, devido a influência da televisão, acredito, éramos muito livres na criação e reinvenção dos jogos. Sem saber, ou sem ter consciência disso, inventávamos uma metodologia muito peculiar de ensino-aprendizagem.

Os saberes constituídos da profissão docente que hoje exerço então vêm de longa data, antecedem os bancos universitários; constituem um processo de aprendizado que na dinâmica da vida ganham significados diversos e nunca são estáticos ou imutáveis.

### **1.1 As vivências no universo acadêmico da Educação Física**

Quando ingressei no curso de graduação em Licenciatura Plena em Educação Física, pela Universidade Federal de Pelotas (1991), o que pulsava em mim era o desejo de ensinar aquilo que a mim não havia sido proporcionado aprender na escola sobre os esportes, mas que acabei aprendendo por meio desta convivência com os amigos, na rua. Deparei-me com um universo o qual muito me animou inicialmente, principalmente pela presença de aulas em que

praticávamos os esportes, aprendíamos a jogar... Predominavam, no currículo, disciplinas fundamentalmente esportivizadas<sup>14</sup>, caracterizando o curso como um todo. A grade curricular do curso nos anos entre 1991 e 1994 em sua grande maioria era ocupada por disciplinas diretamente ligadas às técnicas esportivas ou que faziam referência a elas. Os esportes desenvolvidos eram principalmente vôlei, atletismo, handebol, futebol, natação e basquetebol. As ginásticas de academia – fundamentos de musculação – e ginástica olímpica.

Essa predominância esportiva no currículo de um curso de formação de professores<sup>15</sup> fortalece a visão esportivizada da própria Educação Física - enquanto disciplina componente do currículo escolar - quase não deixando ao estudante de graduação opção para se desenvolver outras atividades no interior da escola, onde irá atuar.

Os conhecimentos desenvolvidos na academia, e que são chamados por Pimenta (2007) de “saberes da docência – o conhecimento” (p.21), são os conhecimentos específicos das áreas, os quais também constituíram os saberes para a formação docente. Na verdade, na universidade ficam mais evidentes esses saberes. E, dependendo das perspectivas teóricas em que transitam os professores, vão se delineando, marcando, reforçando e até resistindo a imagens de práticas já vivenciadas pelo aluno em sua escolarização.

No decorrer do curso, ainda que meu objetivo inicial de aprender sobre os esportes, suas técnicas, regras e fundamentos básicos tenha sido atendido, outras questões foram surgindo. Assim como havia professores mais conservadores, ligados a apenas a exercitação e aprendizado exclusivo das técnicas dos desportos, havia também aqueles que tentavam contextualizar os conhecimentos e vinculá-los à docência. Alguns professores instigavam, com leituras críticas e discussões em aula, questões como esportivização da Educação Física, a valorização exacerbada da técnica, o sexismo<sup>16</sup> nas aulas, relação das disciplinas desenvolvidas no curso e sua aplicação na escola, ou seja, reflexões a respeito da Educação Física e seu papel na escola e sociedade. Porém, aqueles professores que exigiam e valorizavam a execução correta do movimento no ensino de determinados esportes/disciplinas que compunham a grade curricular do curso, contribuíram certamente na formação de conceitos sobre avaliação, e prática de movimentos. Essas discussões e posicionamentos

---

<sup>14</sup> Quando elementos da cultura corporal se adaptam as características do esporte: competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientificização do treinamento (Bracht, 2009). Ver também em Bracht (1989) Revista da Fundação de Esporte e Turismo 1(2): p.14. Nesse artigo Bracht denomina a esportivização como um processo sócio-histórico onde a Educação Física assume e se subordina aos códigos /sentidos da instituição esportiva.

<sup>15</sup> Na época de ingresso a nomenclatura do curso se alterou: de “Educação Física e técnico em desporto” para Licenciatura Plena em Educação Física”.

<sup>16</sup> Aulas de Educação Física separadas por sexo.

contraditórios permeavam os corredores da faculdade no sentido de questionamento se isso seria necessário, já que seríamos professores e não atletas.

A repercussão desse modelo esportivizado, no entanto, dar-se-á no ambiente escolar. Cada professor com sua peculiaridade, seus anseios, sua historicidade vai, na medida do possível, apostar nesse modelo. Hoje, atuando como professora da rede pública, enfrentando talvez, as mesmas dificuldades decorrentes da desvalorização social como falta de materiais didáticos e espaço físico adequado para as aulas de Educação Física, compreendo a situação por que passavam as professoras naquele momento. Talvez experimentassem certa desmotivação ao ver uma situação externa desconexa com seus desejos de desenvolver seus saberes com os alunos.

Além disso, a Educação Física na escola ainda passa por muitas dificuldades em relação a sua ocupação enquanto disciplina *pedagógica* que tem seus conteúdos a serem desenvolvidos, e que muitas vezes é negligenciado pelo próprio professor da área e, por isso mesmo, deixando-a cair no descrédito da comunidade escolar.

A especificidade, aquilo que ela apresenta como centralidade de seu saber, o movimento, representa grande importância no desenvolvimento integral do aluno e não se pode perdê-lo de vista. Apesar de presenciar nos ambientes escolares semelhante discurso por parte de professores e diretores sobre a “*importância para o aluno dessa disciplina*”, na prática, ao que parece, essa ideia não se consolida com a necessária nitidez. Por exemplo: de maneira geral, a carga horária semanal é diferenciada para cada disciplina que compõe o currículo das escolas. As disciplinas ditas “as mais importantes” ou “as que têm mais conteúdos a serem ensinados” como a Matemática e o Português têm cinco horas semanais; Ciências, três; enquanto Geografia, História tem duas, como a Educação Física, Língua estrangeira e Artes. É a famosa hierarquização das disciplinas.

Nesse contexto, resalto a importância da Educação Ambiental para a superação dessa fragmentação curricular na escola. Ela permite a compreensão do mundo em sua complexidade e em sua totalidade (Loureiro, 2006). A escola engessou-se de tal forma em grades, horários e em conteúdos que tornou difícil a ruptura dessa fragmentação dos saberes, impossibilitando ao aluno muitas vezes a compreensão do todo.

Concordo com Guimarães (1995, p.44) quando anuncia que

Um dos pressupostos da crise ambiental das sociedades modernas é a fragmentação do saber; ou seja, o conhecimento isolado das especificidades das partes perdendo-se a noção da totalidade. Essa noção de totalidade é fundamental para a compreensão e para a ação [...] no ambiente, que é inteiro e não fragmentado. Uma das conseqüências dessa fragmentação do saber é a estruturação bastante cristalizada em áreas de conhecimento ou disciplinas na escola, intensificando o pouco contato entre as diferentes áreas do saber. [...] verifica-se na prática escolar a falta de integração entre esses diferentes saberes científicos, [...] dificultando a melhor compreensão da realidade, que é integrada, formando uma totalidade.

A interdisciplinaridade é um dos preâmbulos e condição para realização da Educação Ambiental e a efetivação de uma prática pedagógica transformadora na escola e ação comprometida com a Educação Ambiental, ainda se faz necessário neste sentido, o redimensionamento do projeto político pedagógico da escola para o aprendizado adaptado ao contexto social complexo. A estratégia interdisciplinar provoca no educador reflexões sobre sua área do conhecimento e a realidade do mundo que o cerca, bem como sobre seu saber específico integrado a outras áreas do conhecimento e a outros saberes numa ação conjunta para a compreensão do real.

Essas determinações de horários, carga horária de cada disciplina estão contempladas no projeto político pedagógico da escola onde atuo (documento construído – ou que deveria ser construído – com a participação de toda a comunidade escolar) e pode ser alterado assim que a comunidade se sentir esclarecida e determinada para isso, porém ainda é uma discussão que precisa ser amadurecida primeiramente com aqueles que atuam na escola, assim como requer o próprio questionamento se essa estratificação no currículo escolar está realmente servindo como condição para um “aprendizado perspectivado pela compreensão da realidade social complexa” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.30). São desafios que estão postos no cotidiano do professor, mas que, ainda não sinto emergentes na atualidade da escola.

O universo acadêmico trouxe uma gama de conhecimentos importantes que subsidiaram e subsidiam a minha prática docente, a qual a cada circunstância apresentada, a cada dúvida surgida, estabelece uma nova reflexão sendo assim constantemente significada e ressignificada e, portanto, novos saberes da prática são constituídos. A partir da aprendizagem das técnicas esportivas, do aprender a fazer, do conhecimento das regras, do sentido competitivo que cada disciplina esportiva trouxe, como também as discussões, os debates, os contrapontos fizeram e fazem parte de minha constituição enquanto educadora, considerando sobretudo o desejo de busca, o estudo e a reflexão como os coadjuvantes neste processo de constituição.



## 1.2 As vivências no universo escolar... a docência

Atualmente desempenho minhas funções de professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo. Esta escola já tem por volta de 50 anos de sua construção. Situa-se na Av. Itália, 1496, no bairro Leônidas, cidade de Rio Grande. Hoje conta com aproximadamente 800 alunos distribuídos entre os três turnos: manhã, tarde e noite. Atende crianças de 5 anos até a idade adulta a partir dos anos iniciais até os anos finais do ensino fundamental. Pela manhã, funcionam duas turmas de 1º ano, e turmas de 6º e 7º anos, sétima e oitava série<sup>17</sup>. E à tarde, os anos iniciais, do 1º ao 5º ano. À noite funciona a Educação de Jovens e Adultos que atende adolescentes a partir dos 15 anos e adultos. O número de alunos por turma fica em torno de 25 a 35 alunos cada. O quadro docente por sua vez, é composto aproximadamente de 40 professores. Contamos com serviços de biblioteca, sala de recursos, orientação e supervisão escolar, direção e vices, merendeira e serviços gerais (essas duas últimas categorias são provenientes de empresas terceirizadas, o restante são profissionais das licenciaturas ou do magistério e são concursadas ou que possuem regime de trabalho via convocação – que significa aquele professor que perfaz vinte horas semanais e é convocado, por sua livre escolha a cumprir em exercício do magistério mais vinte horas).

Ingressei na profissão via concurso público realizado em 1995 e fui designada diretamente para essa escola a qual não possuía nenhum espaço amplo para o desenvolvimento da disciplina de Educação Física. As aulas aconteciam nas dependências do “CTG Mate Amargo”, que se localizava ao lado da escola e que possuía uma vasta área livre. Os dirigentes do estabelecimento de *tradições gaúchas* então numa parceria com a escola permitiam o acesso ao local pelos professores e alunos no período das aulas, com algumas restrições de uso apenas. Caso contrário as aulas ocorriam em frente à escola, apresentando certa insegurança aos estudantes, já que a escola se localiza próxima a uma rodovia de intenso fluxo de automóveis.

Nesses momentos sentia receio pelos alunos e também certo constrangimento por estar exposta as observações dos transeuntes, bem como expor os próprios alunos aos comentários de outros jovens que por ali passavam. Mas tentava dentro do possível articular alguma atividade, principalmente aquelas que não utilizavam bola para evitar riscos de ela sair quicando em direção a rodovia. Então realizava corridas, saltos e caminhadas. Às vezes

---

<sup>17</sup> Devido à implantação do ensino fundamental de nove anos conforme recomendação do MEC. Nessa escola ainda existem turmas com a denominação “série”, e as turmas com denominação “ano”. 6º e 7º ano, por exemplo, correspondem no modelo antigo de “série” à quinta e sexta série, respectivamente.

“montava” a rede e eles jogavam bem próximo à escola, também para evitar que a bola saísse do controle. Sentia-me um pouco desmotivada diante disso. Era uma realidade propícia ao desânimo, pois nem o básico era oferecido, ou seja, éramos carentes de espaço e de material pedagógico.

As políticas públicas do governo municipal, e conseqüentemente da secretaria municipal de educação e cultura (SMEC) na época não apresentavam, ou ao menos não deixavam isso claro naquele momento, indícios de propostas de valorização da educação como um todo. A carência existia não apenas naquela escola, mas em todo o Município. As questões salariais, por sua vez, eram bastante combatidas pelos professores juntamente com o sindicato (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rio Grande – SinteRG). Naquela ocasião o que pesava na pauta de reivindicações era o plano de carreira para o magistério municipal até então inexistente. Foi um período de muito movimento de luta do magistério perante o órgão gestor municipal: paralisações, redução de horário, passeatas, por exemplo. As lutas por melhores salários, respeito e valorização da educação que estiveram presentes no meu *histórico escolar* enquanto criança, agora faziam parte da minha realidade enquanto professora. Aquela foi uma história que também me constitui: uma vez que me ajudou a perceber a importância do coletivo no social.

Nas ocasiões em que ministrava aula no “CTG” como é comumente chamado por nós (professores e alunos), procurava elaborar aulas coerentes com aquele espaço. Por exemplo, como é um espaço amplo, com muita área verde, eu desenvolvia atividades como alongamentos, futebol e atletismo. O vôlei era praticado apenas quando podíamos ir para um lugar mais adiante no terreno, então eu amarrava a rede entre as árvores e ali seguia com as aulas. Outra opção era a montagem do “kit” de vôlei, que era meio complicado, pois tomava quase o tempo da aula para sua montagem.

Ainda que criticasse a esportivização escolar e a competição me sentia insegura e fragilizada em minhas convicções teórico/práticas com relação a uma forma diferente de ensinar e aprender que pudessem ser implementadas nas aulas. Sentia necessidade de uma proposta alternativa para a Educação Física a qual nem o ensino superior apresentou ou incentivou e tampouco a escola oferece condições para discutir ou reformular as metodologias para a área.

Um turbilhão de dúvidas permeava meus pensamentos de recente educadora: “como ensinar os esportes sem deixar de desenvolver a competição? Será isso possível? Indagava-me. *Se é possível, como fazer isso e ao mesmo tempo ensinar a técnica dos esportes sem ser tecnicista? Afinal, não sou técnica, sou professora! Pensava.* Essas incertezas que emergiram

das práticas em sala de aula, acabaram me ajudando efetivamente na busca por caminhos para solucioná-las; a melhorar minha atuação como educadora, porém considero essa fase mais aguda das incertezas como *falta de domínio ou experiência na profissão*. Mesmo assim, procurava não enfatizar a competição entre os times, nem a adoção fiel das regras oficiais dos esportes, ainda que eles insistissem nesse ponto.

Ultimamente, procuro ensinar os esportes, sim, mas sob outra ótica diferente da competição: a prática e o estudo me mostraram que é possível; considero importante o aprendizado das técnicas e regras, mas não faço delas o único objetivo de uma aula, afinal “*não sou técnica!*”, reafirmo.

A conquista de um espaço próprio para as aulas de Educação Física (em se tratando mais especificamente na realidade escolar a qual vivenciei) somente foi possível quando a rede municipal de educação foi contemplada com o recebimento dos recursos provenientes do governo federal, o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério que vigorou de 1997 a 2006) que acabou refletindo posteriormente numa aparente melhoria de distribuição de materiais pedagógicos (num sentido geral, não somente para a Educação Física), na aquisição do terreno localizado ao lado da escola, no qual se construiu uma quadra poliesportiva, como também nos salários da categoria.

Certamente essas melhorias refletiram na minha prática docente, pois tornou possível promover atividades mais elaboradas no campo da Educação Física, ou melhor, com um comprometimento maior com o aprendizado, busca de alternativas diversificadas para os esportes, ginásticas e jogos que antes ficavam restritas ao espaço e ao pouco material de que dispúnhamos.

Preocupava-me em organizar a disciplina nos seus conteúdos básicos esportivos, ao menos, era o que me oferecia melhor segurança em trabalhar naquele momento. Por isso praticamente ficavam em torno do quarteto vôlei, futebol, handebol e basquete. E ainda estava presa ao ensino dos gestos técnicos<sup>18</sup>, adotava os “educativos” (exercícios específicos ao aprendizado do gesto técnico) como alternativa disponível de ensinar os gestos esportivos e acreditava no seu aprendizado através deles. É de se considerar que esses eram os subsídios

---

<sup>18</sup> Por gesto técnico ou esportivo, são aqueles movimentos que são executados por um jogador na resposta a um estímulo esportivo, existente nas diversas modalidades esportivas, geralmente são aprendidos por meio da repetição até que o indivíduo internalize-o, executando-o de forma rápida e eficaz. São movimentos que obedecem a um padrão motor. Não há modos diferentes em se executar uma *cortada*, no vôlei, por exemplo. Tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos o gesto é idêntico. Não há espaço para criações do gesto.

que carregava da universidade, do curso de Educação Física. Era minha experiência obtida até então.

Apesar dessas dificuldades estruturais da escola, a Educação Física mostra-se como um grande atrativo para as crianças e para os adolescentes. Há um forte indício que a razão seja pelo fato de ela oferecer oportunidades do movimento, de uma suposta “liberdade” já que ao praticarem as atividades, os estudantes em muitos momentos a realizam dispersos no “pátio” da escola. Mas também, há a tendência de eles protestarem quando existem “paradas” para a discussão de alguma regra, por exemplo. A palavra *liberdade* aqui apontada, nesse contexto, serve para ilustrar uma situação própria da Educação Física, em que aparentemente os alunos ficam no pátio (ou quadra) sem nenhuma “supervisão”, mas que na verdade, estão jogando ou realizando alguma atividade sob minha orientação.

Do modo como trabalho atualmente, procuro levantar questões a respeito das regras do jogo que está sendo vivenciado. Questiono qual o sentido de determinada regra, por exemplo, para eles naquele momento. Os alunos têm a oportunidade de criá-las ou modificá-las, mas nem sempre isso é recebido com grande entusiasmo. Eles querem mesmo é ficar jogando sem parar e seguir com as regras determinadas pelos esportes de alto nível (aqueles apresentados nos meios de comunicação; o esporte profissional), pois assim parece-lhes mais fácil e não perdem “tempo”, como costumam comentar. Isso me leva a pensar sobre a compreensão de “conhecimento” para eles, ao que parece, ainda é algo reservado ao espaço da *sala de aula* e conduzido pelas outras disciplinas do currículo.

Combinado a essa carência de espaço e infraestrutura ainda carregava uma crítica à esportivização da Educação Física, o que gerava incerteza nos passos e no próprio caminho a ser seguido como educadora. Essas críticas a qual me refiro acompanham-me desde a graduação. Ou seja, essa hegemonia dos esportes na Educação Física sempre me incomodou. Questionava-me: “Por que somente os esportes?”; “Que outros conteúdos podem-se desenvolver na escola, tendo em vista a carência de espaço físico e materiais didáticos? “Como desenvolver outros conteúdos, se as vivências além do esporte foram escassas na formação docente?” O sentimento era o de solidão e incompetência.

Quando imersa no espaço educacional, esse inconformismo então me acompanhou e, diante da realidade que se apresentava, se fortaleceu. A situação que se apresentou na escola dois anos após o término da graduação em 1994, não era diferente daquilo que criticava antes de entrar nela. Era notório o costume dos alunos a essa prática, o qual era advindo de uma prática cultural na escola, certamente. O esporte, principalmente o competitivo, tinha

unanimidade na preferência dos alunos. Nesse espaço de aprendizado, as práticas esportivas são, para a grande maioria, a expressão da própria Educação Física, isto é, seu significado.

O fato de os esportes serem as atividades mais preferidas entre os alunos aparentemente não demonstra nenhum grande problema. Talvez, para algumas pessoas (professores de uma maneira geral) do meio escolar, ele é suficiente para se alcançar o desenvolvimento das habilidades físicas, motoras e emocionais – apesar de tal posicionamento ser discutível, tendo em vista que a dança, por exemplo, envolve elementos rítmicos os quais os esportes não abarcam – porém o que me leva ao questionamento e a críticas no momento é o fator competitivo que o esporte carrega e as relações que se estabelecem a partir dele no cotidiano das aulas.

À medida que fui observando as reações de alguns alunos nos jogos, de um lado o desrespeito, deboches e menosprezo pelos colegas e de outro, desinteresse pelas práticas esportivas, isso foi inquietando-me ao longo do tempo em que me inseria no espaço escolar. Como professora, compreendia a responsabilidade de estar atenta a essas questões concernentes às relações interpessoais dos alunos. Para alguns professores de Educação Física, essas situações são encaradas como naturais ou próprias das práticas esportivas; particularmente penso que permitir ou ser conivente com essas atitudes representa uma incoerência pedagógica, pois considero a escola como o lugar oportuno para o aprendizado de todos, sem constrangimentos de qualquer natureza.

Ao desenvolver um jogo comum de futebol, por exemplo, é possível perceber - mesmo aqueles pouco atentos - o quanto alguns alunos se permitem insultar os colegas e esbravejar, com aqueles que erram ou que não conseguem finalizar um gol, demonstrando com isso a relevância do significado de vencer no jogo; ou então, a dificuldade em aceitar as meninas nos jogos: é uma verdadeira batalha! Acredito que a razão possa estar relacionada a uma questão de gênero, muito embora em algumas ocasiões eles prefiram jogar com as meninas “boas de bola” do que com aqueles que não apresentam as habilidades esportivas desenvolvidas. Mas realmente o que fica evidente é a monopolização dos meninos num jogo.

Além dessas situações, poderia elencar ainda o fato que venho percebendo já há bastante tempo que é o gradual afastamento de alguns alunos e alunas das práticas esportivas. São comportamentos, olhares, comentários que vão expressando no cotidiano da escola, em relação à Educação Física, os quais demonstram seu descontentamento. Apesar de não haver ainda nenhuma base científica sobre isso, acabo entendendo que esse afastamento (e eu já observei que ocorre com aqueles que não conseguem acompanhar o avanço técnico dos demais) justifica-se, suponho, pelos esportes valorizarem e desenvolverem muito a

competição e a vitória. Sendo assim, o fato de não saberem jogar torna-os inúteis para o jogo que tem por base esses princípios. Então a exclusão daqueles que não sabem jogar torna-se uma cruel consequência.

A Educação Física é uma área do conhecimento que se constituiu histórica e culturalmente de maneira bastante peculiar. Aparentemente tornou-se um “aprender a fazer” na escola. Por ser uma disciplina que lida com o corpo em movimento e por envolver muito o fator “diversão” em suas práticas, diferencia-se no cotidiano da escola. É a disciplina que causa a *desordem* no ambiente escolar. Porém entre gritos, risadas e barulhos diversos, é que ela se desenvolve e desenvolve seus conhecimentos. Apesar de esse aspecto predominantemente divertido e “bagunçado”, ela apresenta uma série de questões importantes a serem consideradas, as quais, muitas vezes, interferem na experiência docente. Dentre eles o sexismo, adotado por alguns profissionais e até mesmo pela escola; a carga horária inferior à de outras disciplinas, refletindo com isso certa desvalorização da disciplina de Educação Física<sup>19</sup> e ainda existe a questão dos conteúdos que a Educação Física aborda ou tem a possibilidade de abordar. Isso ainda é alvo de discussão nos meios acadêmicos e não se tem ainda uma sistematização dos conteúdos em relação ao potencial do aluno. O que, conforme Coletivo de Autores (2009) significa dizer, quando dissertam sobre os “princípios curriculares no trato com o conhecimento”, que há uma necessidade de “adequação às possibilidades sociognoscitivas do aluno. Ou seja, “[...] adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno” (p.33). Essas dificuldades enfrentadas pelo professor, somadas ao descaso dos órgãos públicos em relação à educação, permeiam e atravessam a escola e o educador e interferem em suas ações.

Porém, ainda que todos esses obstáculos mereçam atenção e estudo, o que se destaca e atrai minha atenção para tematização do presente trabalho é a questão da competitividade existente nas práticas esportivas desenvolvidas e de elas seguirem (ou tentarem seguir) os moldes do esporte de alto nível, ou de rendimento como é denominada a profissionalização do esporte.

Este esporte – o de alto nível – é desenvolvido sob a ótica do rendimento, da *performance* física, em níveis quase extremos da capacidade humana. São efetuados treinamentos exaustivos e a competitividade não tem limites. Mais especificamente, esse tipo de esporte tem seus códigos próprios, como aponta Bracht (1989) como o *princípio do*

---

<sup>19</sup> É importante estar atento que conforme o numero de aulas semanais o professor tem a possibilidade de desenvolver e aprofundar mais seus conteúdos, pois mantém com os alunos maior contato e envolvimento. Em contrapartida, sendo pouca carga horária, dificulta tal processo.

*rendimento atlético esportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo é sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas, etc.* (p.14).

E, aprofundando um pouco mais a discussão sobre o esporte de rendimento, e salientando o substantivo *rendimento* acoplado ao esporte, Bracht (2009, p.18) assim o considera:

Num esforço de síntese, podemos dizer que o esporte de alto rendimento ou espetáculo, aquele imediatamente transformado em mercadoria, tende, a nosso ver, a assumir as características dos empreendimentos do setor produtivo ou de prestação de serviços capitalistas, ou seja, empreendimentos com fins lucrativos, com proprietários e vendedores de força de trabalho, submetidos às leis do mercado.

Então essa conotação ao movimento humano tecnicizada foi e é questionada como um fator limitante à criatividade e à liberdade do movimentar-se. Ou seja, tecnicizada no sentido de tornar o movimento padronizado, fechado em si mesmo na busca de um resultado, que é a vitória. Quanto mais o movimento estiver nos níveis da “perfeição”, de uma melhor economia de energia e de tempo pelo atleta, melhores serão os resultados de uma partida. O gesto técnico é uma invenção da cultura esportiva competitiva contemporânea para se ganhar tempo, espaço, altura, para melhor aplicação da força, destrezas, velocidade, enfim, com o único objetivo de vencer. Um jogador de futebol, por exemplo, numa partida em um campeonato, em certa medida, não pode expressar em suas jogadas, movimentos que não colaboram para uma melhor velocidade, ou que não apresentem um resultado efetivo no jogo, quero dizer as famosas “firulas” (o que acabam fazendo nos treinos), pois correm o risco de perderem uma chance de gol, e conseqüentemente de um resultado positivo. Esta é uma crítica da profissionalização do esporte, a padronização visando a vitória na competição. O adestramento, a questão do futebol arte *versus* o futebol força; a beleza é substituída pela eficiência, pelos resultados.

Nesse sentido Kunz (1994, p.75) traz contribuições interessantes sobre a padronização do movimento. A influência da evolução tecnológica sobre a evolução do esporte moderno amplamente divulgado pelos meios de comunicação de massa

[...] contribuiu para que o movimento no esporte se tornasse um movimento cada vez mais estereotipado e de uma efetivação prática de forma cada vez mais mecânica. O interesse da ciência sobre os movimentos praticados no esporte é o aperfeiçoamento do gesto com a finalidade de melhorar cada vez mais o rendimento no esporte, ou seja, apenas o sentido funcional do mesmo.

É importante salientar do quanto que o esporte de alto nível é consumido pelo público infantil através da mídia. Não busco, neste trabalho, aprofundar esta questão, ainda que a considere importante, porém buscarei sucintamente traçar um panorama geral da influência midiática na sociedade, e aqui especificamente, sobre os alunos<sup>20</sup>. Uma das primeiras observações que faço aos alunos, quando inicio o aprendizado de algum esporte, é esclarecer a eles sobre o lugar onde se está realizando tal prática. Tento esclarecer-lhes que a escola não é um clube, e por isso não tem o mesmo comprometimento com a *performance* física e técnica dos alunos. Esse esclarecimento se faz necessário na medida em que eles anunciam em suas falas observações a respeito do esporte veiculado pela mídia (que é o mesmo que dizer esporte de rendimento ou profissional) como sendo o esporte ideal. Assim, procuro, junto aos alunos, trazer ao debate o objetivo do esporte profissional e do educativo. Oportunizo assim a compreensão de que a busca da perfeição técnica dos profissionais do esporte tem uma razão de existir somente no meio profissional e não se adéqua à escola e que, por isso, não há uma seleção dos melhores para participar dos jogos nas aulas.

É notória a influência da televisão sobre as ideias, conceitos, e representações dos alunos sobre o esporte. Não raras às vezes eles se referiam ao esporte veiculado pela mídia, como o “verdadeiro” esporte. A televisão, principalmente, “espetacularizou” o esporte. Entendo esporte-espetáculo a partir das palavras de Betti (1997), apesar de se referir especificamente a “futebol-espetáculo como evento da mídia com finalidades comerciais, que inclui o televisionamento e reportagem com maior espectro de cobertura que o evento da partida” (p.52). Cabe ressaltar também o papel desempenhado pelos jogadores popularizados no processo de espetacularização do esporte:

[...] É por meio da popularidade dos astros esportivos, da constante recepção de informações sobre o esporte, e da combinação do sucesso com a imagem do produto que o esporte torna-se interessante para a indústria. É a forma assumida pelo esporte na nossa sociedade (BETTI, 1997, p.30).

A partir desse processo de mercadorização do esporte, nosso público infanto-juvenil, acaba “consumindo” esse tipo de esporte (o profissional) que é exibido na televisão. Esse consumo não só referente aos produtos que ali, na tela, são exibidos, mas a tudo que o esporte envolve. O movimento é a *própria* mercadoria.

---

<sup>20</sup> Sobre o poder da mídia e da televisão, ver: Educação Física e o Discurso Midiático: abordagem crítico-emancipatória. Pires, Giovani Lorenzi. Ijuí:Unijuí, 2002.



Ainda nesse sentido Kunz (1994) aborda esse aspecto também, quando alerta como a Educação Física pode acelerar o processo de transformação do esporte-espetáculo em mercadoria através da propagação dos padrões esportivos, e ainda mais, ser um agente de propaganda “não só do esporte, mas de tudo com que o mesmo se relaciona” (KUNZ, 1994. p.58). Assim o professor de Educação Física estará reforçando a ideia de movimento padronizada que é veiculada pela mídia, deixando transparecer, então, na consciência dos estudantes, uma única e *verdadeira* forma de se movimentar.

O próprio comportamento, ou até mesmo gestos assumidos pelos jogadores profissionais são por eles reproduzidos quando estão participando dos jogos escolares. Ou seja, os estudantes veem no esporte veiculado pela mídia o ideal de prática esportiva, o modelo. Inclusive, em se tratando de violência, esta é por vezes consentida pelos alunos em seus jogos, assim como o esporte que a televisão mostra. Atos agressivos e violentos são justificados quando o objetivo principal é o da vitória. A mídia transmite, não somente as partidas dos esportes dos grandes clubes, mas também reforça seus comportamentos desviantes, como assegura Betti (1997, p.31): “A mídia forma uma nova hierarquia de valores, a qual determina em grande medida a atitude do consumidor e tem grande efeito na prática do esporte em si: os fins justificam os meios – se levar ao sucesso, a violência é permitida”.

Muitos dos comportamentos e verbalizações usualmente reproduzidas pelos alunos deixam transparecer essa influência da mídia.

Surgia então, a partir da experiência docente, a reflexão sobre esses conflitos relacionados ao esporte na escola e que, por meio da Educação Ambiental, sentia um caminho possível ao enfrentamento desses conflitos. O profissional na busca de suas respostas, num processo constante de formação, encontra em outros lugares, não somente na escola ou sozinho em sua sala de aula, resgatar ideais, reformular seu cotidiano, “refrigerar” suas leituras, para que assim consiga atenuar suas aflições do dia a dia. Aqui, vale lembrar novamente Pimenta (2007, pp.20-21) quando retrata os saberes da *experiência* também como aqueles em que os profissionais

Produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática.

Instigava em mim o ímpeto de saber mais sobre a própria Educação Física escolar. Os conhecimentos oferecidos e desenvolvidos pela Educação Física não pareciam preencher todos os espaços deixados pelas dúvidas que se seguiram em minha caminhada. A questão dos esportes deixava então uma profunda lacuna, pois a mim custava apreender a ideia de desenvolver uma disciplina na escola cuja proposta maior se prenderia ao aprendizado dos esportes, mesmo com a promessa de desenvolvimento das habilidades e destrezas. Representava para mim um esvaziamento de sentido; acreditava algo mais deveria contribuir nessa disciplina para o desenvolvimento dos alunos. Sentia a necessidade de torná-la politizada, que ajudasse o indivíduo a compreender criticamente a sociedade em que vive e perceber-se como um agente de mudança, de transformação.

No decorrer do segundo capítulo, contarei mais a respeito do caminho seguido para o encontro com a Educação Ambiental e as aproximações que estabeleci com a Educação Física.

## **2 ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS RELAÇÕES POSSÍVEIS PARA PENSAR AS PRÁTICAS DOS JOGOS COOPERATIVOS NA ESCOLA: TEORIZAÇÕES NECESSÁRIAS**

Entre os caminhos percorridos até aqui, procurei conduzir este trabalho numa crescente cronológica pautada nas experiências que vivenciei neste percurso. Destaco agora a Educação Ambiental neste processo de constituição. Ela vem oferecendo ao meu trabalho como educadora de escola pública a definição de um posicionamento que assumo de uma educação voltada para sentidos diferentes daqueles da reprodução de práticas pedagógicas e aqui, nesse caso, escolares, nas quais se evidencia a perspectiva conservadora de educação, objetivando o ajuste do sujeito na sociedade onde vive. A Educação Ambiental, portanto constitui-se um importante marco nesta trajetória que relato.

Apresento primeiramente o sentido da palavra “ambiental” acoplada à palavra educação. Loureiro (2006) faz uma ressalva bastante pertinente quanto a este aspecto que vai colaborar com o sentido que pretendo dar à *educação*, quando este autor se refere à justificativa do termo “ambiental” para qualificar essa palavra. Afinal, esclarecer qual educação se pretende desenvolver é crucial para a implementação de um trabalho pedagógico comprometido com as mudanças que se deseja na sociedade, que vão além de comportamentos “politicamente corretos”, como separar o lixo e uso racional da água, por exemplo. Assim, como bem explicita Loureiro (2006, p.34) sobre o uso do adjetivo:

[...] seu uso se justifica à medida que serve para destacar dimensões ‘esquecidas’ pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e da ciência cartesiana e positivista (esfera econômica-esfera social; sociedade-natureza; mente-corpo; matéria-espírito etc.).

Essas interpretações que aqui trago foram fruto de uma caminhada que decidi percorrer em um saber até então desconhecido: a Educação Ambiental. Foram se constituindo,

na verdade, no fazer pedagógico, a partir de dúvidas e inquietações que emergiram do cotidiano. Contarei detalhadamente sobre essa caminhada.

A busca de um sentido para a minha prática pedagógica levou a inscrever-me em um curso de formação continuada para professores da rede municipal de ensino, oferecido pela Secretaria de Educação e “Nema”<sup>21</sup> na área de Educação Ambiental. Até aquele momento, não imaginava como poderia aproximar a Educação Ambiental à Educação Física; “o que, a educação ambiental, até então representada por uma concepção conservadora e de ambiente natural, tem a ver com a área de formação de professores?” questionava-me. Por meio de palestras, leituras, oficinas, elaboração de projetos escolares e de encontros sistemáticos com o grupo, é que fui compreendendo os pontos de ligação entre essas duas áreas do conhecimento e que vai além da ideia de preservação do ambiente natural. Então, ao me envolver com a Educação Ambiental, por meio da formação continuada, abriu-se para mim outro caminho. Começava a compreender e a ampliar o sentido da Educação Física e da Educação Ambiental como áreas complementares.

O ponto de conexão, a princípio, dá-se no ambiente sociopolítico, a partir de uma matriz política e econômica que desencadeia uma série de situações opressoras e que fomenta relações sociais de exploração e de exclusão. A ideia central deste trabalho parte do princípio de que sendo esta uma sociedade capitalista e conseqüentemente individualista e excludente, reproduz, em suas relações sociais, valores como produção, individualismo e exclusão, os quais são representados na escola, pelo esporte competitivo que acaba reforçando-os e legitimando-os, pois em sua estrutura têm como base a competição e a exclusão. Essa mesma lógica societária na mesma medida que explora o trabalho humano, também explora ilimitadamente e irresponsavelmente os bens do planeta causando todo o tipo de degradação ambiental: a humana e a não humana. A Educação Ambiental promove a crítica às formas de apropriação da natureza pelo capital, como um sintoma da luta de classes, em que a espoliação da natureza e do trabalho se conjugam.

Estamos sob o domínio de uma sociedade capitalista a qual apresenta suas contradições enquanto modelo que sustenta a ideia de “igualdade de oportunidades e de sucesso” quando é sabido que há muito mais excluídos do que aqueles que conseguem se inserir nesse sistema. Os desempregados, os assalariados, aqueles que vivem em situações miseráveis, estão no rol dos que não conseguiram se incluir na lógica capitalista, ao que

---

<sup>21</sup> Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental -Nema. Organização Não-Governamental da cidade de Rio Grande que atua tanto na preservação do ambiente “natural” como oferece apoio a Secretaria Municipal de Educação desta cidade através de convênio com a Prefeitura.

parece injusta já que não oferece condições de sobrevivência a uma grande parcela da população mundial.

Loureiro (2006, p.48) colabora nesse sentido explicitando a maneira que a sociedade vigente vem se organizando e que

Se baseia na aceleração da produção de riquezas materiais alienadas para permitir a reprodução e acumulação do capital; na apropriação privada e desigual do patrimônio natural; na transformação dos bens de uso em bens de consumo definidos por seu valor de troca; e na banalização da existência e mercantilização de tudo.

Essa forma de organização de nossa sociedade tem engendrado no cotidiano complexas relações que acabam ocasionando desigualdades e a exclusão de uma grande parte da população. Quando se tem como premissa a privatização dos bens da natureza que deveriam ser comuns, temos aí um grande impasse e uma clara divisão de classes: aqueles que detêm os meios de produção, de um lado, e aqueles que não os tem, de outro. As chances de usufruir desses artifícios que a sociedade inventou a partir dos bens naturais são restritas a poucos. Assim, interessante trazer à reflexão certas contradições que essa lógica societária provoca e estão evidenciadas em Quintas (2009, pp., 34-35):

Apesar de a tecnologia viabilizar safras cada vez maiores, a fome continua persistindo no mundo. Apesar das novas descobertas científicas no campo da biologia, das novas tecnologias para tratamento médico, o número de novas doenças tem aumentado constantemente, tornando real a ameaça de pandemias.

E na continuidade reflito com este autor as contradições produzidas por essa sociedade e arrisco-me a deduzir também o que de certa forma é evidente no cotidiano, por exemplo, que nem toda a tecnologia faz parte da vida da grande maioria da população mundial, prova disto está que a todo o momento pessoas morrem por falta de assistência médica, ou pela simples falta de água potável; as produções agrícolas não estão na casa de todos os habitantes do planeta, mas em contrapartida, sabe-se que 50%<sup>22</sup> dos produtos alimentícios acabam sendo descartados por excesso de consumo.

O ponto que apresento aqui parte da problemática social, a qual muitos educadores não aceitam ou ignoram ao discutir sobre Educação Ambiental: o sistema que engendrou essa problemática, que a desenvolveu e que a reproduz, ou seja, o sistema capitalista. A apropriação privada da natureza tem beneficiado uns poucos e provocado danos em âmbito

---

<sup>22</sup> Informação obtida em LOUREIRO. Educação ambiental e 'teorias críticas'. In: GUIMARÃES, M. *Caminhos da educação ambiental: da forma a ação*. Campinas, Papirus. 2006. p.64

planetário, tanto no extermínio de espécies, como também na exploração da massa trabalhadora.

A partir disso, posso supor que a responsabilidade pela grande devastação da natureza, tão divulgada e *publicizada* atualmente, não deve ser atribuída a todos os seres humanos do planeta. De acordo com Quintas (ibidem, p.35), “segundo o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA, 2002), 20% do contingente mais rico da população mundial é responsável por 86% de todo consumo privado, enquanto os 20% mais pobres consomem apenas 5%”.

Com essas informações desmistifica-se a ideia de que “o ser humano é a espécie que gera a degradação da natureza” (LOUREIRO, 2006, p.37). Não é todo o ser humano que gera a degradação. Ou pelo menos não com o mesmo impacto, diz-nos Loureiro (ibidem). Esta degradação acontece “dentro de um determinado modo de produção, de acesso e uso desigual do patrimônio natural, tornando imprecisa a generalização [...]” (ibidem, p.38). Apenas um determinado grupo social tem proveito sobre os benefícios desse sistema.

Posso concluir também que para se manter um estilo e um modelo dessa natureza, será necessário que se mantenham os mesmos padrões de injustiças e desigualdades sociais, bem como necessitará permanecer se nutrindo da excessiva exploração dos bens da Terra (QUINTAS, 2009).

A sociedade constituiu-se como consumista que fundamenta suas relações na exploração dos bens da natureza e do ser humano. O que se evidencia nesse tipo de relação é a inexistência do respeito com as diversas formas de vida, a ganância pelo dinheiro, o individualismo em detrimento do coletivo. A ocorrência deste padrão de comportamento ao que tudo indica, está no próprio sistema capitalista, o qual é fundamentado na propriedade privada e na acumulação do capital. Em função disso, a competição e o individualismo são estimulados, refletindo-se em diversos âmbitos da vida cotidiana dos indivíduos. A sociedade, por conseguinte é impelida a produzir cada vez mais e, com isso, utilizar cada vez mais os bens da natureza, e, sobretudo, revela-se um sistema injusto, pois a capacidade de suporte da Terra não oferece condições de todos poderem ter o mesmo padrão de vida das pessoas dos países ricos e por isso é ilusório, pois o discurso de que é um modelo possível de ser concretizado para todos ainda é presente, como ressalta Guimarães (1995, p.13) um discurso “alienante de crença na viabilidade desse modelo, que jamais poderia ser alcançado pelo conjunto da população [...]”.

Portanto o que estou questionando é o modelo civilizatório que a sociedade vivencia; o qual tem comprometido a vida no planeta por meio de relações exploratórias do ser humano

com outros seres humanos e do ser humano com a natureza não humana. O educador ambiental tem aí um grande desafio a cumprir na sociedade, particularmente e, sobretudo, na escola: é importante que tenha o cuidado de considerar nas suas ações educativas, nos fenômenos que estuda e ensina, e na sua disciplina curricular, a dimensão histórica dos fatos. Assim é importante “historicizar a ação educativa” como nos lembra Loureiro (2006, p.38), ou seja, considerar nos debates sobre Educação Ambiental a reflexão histórica no processo educativo, compreender que o modo como temos nos relacionado com a natureza tem uma origem e é produzido culturalmente pela sociedade e, por isso, pode ser mudado, redefinido. Assim, numa perspectiva histórica e crítica a Educação Ambiental oportuniza a discussão e a compreensão das diversas áreas do conhecimento em um processo integral e integrador da realidade. Deste modo, historicizar a Educação Física torna-se importante e necessário na medida em que busca refletir sobre suas práticas esportivizadas e excludentes e sua origem, relacionando-a com as contradições do mundo contribuindo assim, na constituição de uma disciplina escolar transformadora também. A Educação Ambiental contribui neste sentido na formação de sujeitos políticos, no processo de crítica da própria condição escolar, na reprodução do sistema capitalista. E é na esteira da crítica a essa sociedade que apresento como tema central desse trabalho: a Educação Ambiental e a Educação Física.

## **2.1 A Educação Física e a Esportivização**

Aqui retratarei sucintamente o processo histórico pelo qual a Educação Física percorreu assumindo diferentes posturas em relação ao seu papel social na escola e como aconteceu o processo de *esportivização* o qual sofreu a Educação Física escolar, e que vai delinear o processo educativo gerando no seio da escola conflitos que são representados pela reprodução, através do esporte, dos valores da sociedade capitalista.

A introdução das atividades corporais na instituição escolar remonta os séculos XVIII e XIX com os pedagogos Guths Muths e Pestalozzi, (BRACHT, 1992 e COLETIVO DE AUTORES, 2009), porém essa influência logo vai ser substituída pela introdução dos métodos ginásticos adotados pela instituição militar, conhecido no Brasil como método francês, bem como os próprios instrutores provenientes das Escolas Militares de Educação Física irão assumir o papel na instituição escolar como reprodutores destas práticas. Nesse momento da história da Educação Física como descreve Coletivo de Autores (2009), ainda que tenha sido válido o desenvolvimento da ginástica na escola por garantir um “espaço de

respeito perante os demais componentes curriculares” a Educação Física com o viés ginástico começou a ser vista como “importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, fortalecidos pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da pátria”, neste sentido a Educação Física teve como função “desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.52).

Porém, com o início da criação das primeiras escolas civis de Educação Física, final da década de 30 e início de 40 essa influência militar começa a declinar (ibidem). O grande desenvolvimento do esporte no período do pós-guerra vai ser determinante para que o esporte se insira na cultura corporal de movimento da sociedade e da escola, especificamente, e é a partir dos anos 50 então que o esporte moderno começa gradativamente a ganhar espaço dentro da Educação Física enquanto conteúdo sistematizado.

Seguindo com as reflexões de Bracht (2009), o esporte moderno pode ser denominado como um fenômeno da cultura corporal originado de um processo de modificação, de “esportivização” de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas, como os jogos populares, em meados do século XVIII e que se intensifica no final do século XIX e início do século XX inserindo nestas práticas corporais, características da modernidade. As formas populares de jogos, que eram ligados às festas da colheita e religiosa, por exemplo, foram esvaziadas de sentido e tiveram seu declínio em torno de 1800 devido aos processos de industrialização e urbanização que levaram a novos padrões e novas condições de vida, com as quais aqueles jogos não eram mais compatíveis (BRACHT, 2009)

O esporte sofre, no período do pós-guerra, um grande desenvolvimento quantitativo e segundo Bracht (1992), as condições, no Brasil, para o desenvolvimento do esporte eram propícias diante do desenvolvimento urbano industrial e dos meios de comunicação de massa que começavam a crescer na sociedade brasileira. O que se observou foi o crescente aumento dessa manifestação cultural nas escolas de então, trazendo para este universo os códigos da instituição esportiva, como a) o “princípio do rendimento atlético-desportivo”, que se refere a obtenção de um nível máximo de aproximação a um padrão técnico e físico do movimento esportivo humano, através de treinamento esportivo; b) a “competição”, em que os atletas se defrontam com outros jogadores atletas para a verificação do *melhor*, associado ao sentido de vencedor; c) a “comparação de rendimentos e records”, que se caracteriza como a comparação entre jogadores atletas de uma mesma modalidade e, nesse contexto, objetiva verificar o nível de atuação nas competições; d) a “regulamentação rígida”, todos os esportes têm suas regulamentações que são iguais em qualquer lugar do mundo; e) o “sucesso



esportivo é sinônimo de vitória” e f) a “racionalização de meios e técnicas”, ou seja, objetiva a eficiência do movimento esportivo com o mínimo de perda de tempo e energia pelo atleta, é a padronização do movimento esportivo (BRACHT, 1992, p.22).

Assim, a Educação Física escolar passa a desenvolver suas práticas a partir de outra instituição, a esportiva. A partir dos anos 70 principalmente, os cursos de graduação em Educação Física apresentavam em suas grades curriculares disciplinas predominantemente desportivas, os próprios professores destes cursos eram contratados em função do seu desempenho atlético esportivo refletindo o delineamento da Educação Física na perspectiva esportivizada (BRACHT, 1989). Desse modo, contraindo para si os objetivos, metodologia, linguagem e valores do esporte de alto nível sem, no entanto, realizar uma reflexão a respeito do papel social que esta disciplina assume ao desenvolver assim o esporte na escola. O que pretendo dizer com isso é que o objetivo central do esporte limita-se a alcançar uma eficiência dos movimentos, tem como metodologia o treinamento repetitivo de movimentos padronizados, a competição e o individualismo que levam à seleção e à exclusão. Valores que não foram questionados naquele momento, ao que parece, e que ainda permeiam os esportes escolares.

Muitos educadores justificam a presença do esporte como o elemento socializador da criança e adolescente, ou como uma maneira de ensiná-los a conviver com derrotas e vitórias, a vencer através do esforço pessoal, desenvolver a autoconfiança, etc (BRACHT, 1992. p.58). Como se a Educação Física e o esporte existissem independentemente da sociedade da qual fazem parte, como se não sofressem nenhuma interferência entre essas instituições, como se fossem autônomas. Estas posições, como explicita Bracht (1992), não analisam criticamente a relação entre Educação Física e Esporte e o contexto sócio-econômico-político e cultural em que se objetivam, partem de uma ideia funcionalista da Educação Física/Esporte, ou seja, “instituições que devem colaborar para a funcionalidade e harmonia da sociedade na qual se inserem” (BRACHT, *ibidem*, p.59).

No entanto, posição contrária nos diz que outras conotações são desenvolvidas pelo esporte. Para o autor acima citado, a socialização, principalmente, não é um processo neutro, pois acontece dentro de um contexto de valores específicos. O que a socialização reproduz são as “desigualdades sociais”, uma forma de controle social pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes como condição alegada para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade (p.61). Sobre as contribuições que o esporte pode trazer ao processo educativo, Bracht (1992, p.59) a partir de Parlebas (1980) e Weis (1979) aponta para outros aspectos:

Pelas regras das competições o esporte imprime no comportamento as normas desejadas da competição e da concorrência; [...] o ensino dos esportes nas escolas enfatiza o respeito incondicional e irrefletido às regras, e dá a estas um caráter estático e inquestionável, o que não leva à reflexão e ao questionamento, mas sim, ao acomodamento forjando um conformista feliz e eficiente; aprender as regras significa reconhecer e aceitar regras pré fixadas.

A partir dessas afirmações compreendo que o esporte assume a função de ajustamento do indivíduo à sociedade, por meio da inculcação de valores que lhe são intrínsecos e que ultrapassam os espaços de jogo. Relacionam-se com “sistemas de significação e valores mais amplos, que se estendem para além da situação imediata do esporte” (BRACHT, 1992, p.62). Aquele que participa de um jogo competitivo sabe que vai ganhar ou perder; conhece de antemão as regras estabelecidas e que deve respeitá-las sob pena de ser excluído do processo, ideia que leva ao conformismo e não ao questionamento; com isso se perpetua a ideia de que se deve aceitar qualquer determinação sem mesmo compreendê-la. No esporte destaca-se a impressão de que todos têm as mesmas oportunidades de vencer através do esforço individual, dessa forma explica e justifica as diferenças sociais, negando toda e qualquer determinação social, como se todos fossem iguais, como se todos tivessem as mesmas condições, bastando para isso que tenham persistência e determinação: “Esta crença de que no esporte desaparecem as desigualdades, colabora também para um certo abrandamento das contradições ou conflitos sociais” (ibidem, p.62-63). Ou seja, por meio da naturalização das condições sociais, que não são as mesmas, nem no esporte, nem na sociedade, evita conflitos entre as classes sociais.

Então, concordo com Bracht (1992, p.61) quando denuncia que o esporte na escola, caracterizado pela competição, individualismo, exclusão e rendimento acaba

reproduzindo e reforçando a ideologia capitalista, que por sua vez visa fazer com que os valores e normas nela inseridos se apresentem como normais e desejáveis. Ou seja, a dominação e a exploração devem ser assumidas e consentidas por todos, explorados e exploradores, como natural.

Para que o sistema capitalista se perpetue e seja aceito, apesar de suas injustiças sociais representadas sob a forma de desemprego, falta de acesso à saúde, educação, moradia, infraestrutura, saneamento, bem como pela acumulação de capital nas mãos de poucos, faz-se necessário um mecanismo que mascare e esconda as contradições. Nesse sentido, o esporte escolar assume um papel na escola que é o de perpetuar a lógica societária, sem questionamento, nem reflexão. O esporte *educa*, diz Bracht (1992, p.63), mas para levar o

aluno a internalizar valores e normas de comportamento que lhes possibilitarão adaptar-se à sociedade capitalista.

As características que o esporte apresenta não foram geradas no seio do próprio esporte, mas no reflexo mediatizado da estrutura social em que ele se realiza: da sociedade capitalista (BRACHT, 1992), e a Educação Física, como uma disciplina curricular que desempenha seu papel formador na escola, não pode ficar à margem do debate que está posto: desmistificar o esporte, refletir sobre ele, transformá-lo para que se possa oportunizar aos alunos esse conhecimento da cultura corporal de forma desvelada e emancipadora: “que eles possam analisar criticamente o fenômeno esportivo, situá-lo e relacioná-lo com todo o contexto sócio-econômico-político e cultural” (ibidem, p.65).

Contudo, Vago (1996) fala da possibilidade de a escola se contrapor a essa ideia de reprodutora dos valores de outras instituições como a do esporte. “A escola pode produzir uma cultura escolar de esporte que ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, estabeleça uma relação de tensão permanente, intervindo na história cultural da sociedade” (p.4) - tensão situada entre uma prática de esporte produzida e acumulada historicamente e uma prática escolar de esporte (a cultura escolar de esporte). Ou seja, o professor pode sim, afirma, alterar a maneira que o esporte é ensinado, posicionando-o perante este conteúdo, participando de uma ação propositiva na produção de uma cultura esportiva na escola.

Neste caminho, em contraposição a perspectiva mais tecnicista e esportivista, emergiram ao longo da história alguns movimentos de crítica nos debates da Educação Física principalmente a partir de 1980<sup>23</sup>. Dentre elas pode-se citar a Crítico- Superadora apresentada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física elaborada por um Coletivo de Autores em 1992<sup>24</sup>, esta perspectiva busca por meio da Educação Física e de seus conteúdos, revelar as contradições dessa sociedade capitalista e as possíveis superações desse modelo. Este livro expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, utilizando como conteúdo temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros a partir de uma perspectiva dialética (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

<sup>23</sup> Sobre outras concepções de ensino da Educação Física, a autora Suraya Darido (2003) apresenta e analisa as principais abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar que surgiram como: desenvolvimentista, construtivista-interacionista, abordagem sistêmica, da psicomotricidade, a abordagem cultural, da saúde renovada e a dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para delimitação deste estudo preferi remeter-me apenas a Crítico-Superadora, a Crítico Emancipatória e a dos Jogos Cooperativos, os quais a autora também faz referência.

<sup>24</sup> O Coletivo de Autores, nome que ficou reconhecido este livro, teve como seus autores: Lino Castellani Filho, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Outra proposta interessante e que merece destaque foi apresentada e desenvolvida por Elenor Kunz no livro *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte* (KUNZ, 1994). A partir de uma perspectiva crítico emancipatória buscou com este trabalho desenvolver uma nova concepção de ensino para as modalidades esportivas tradicionais, em nível escolar (KUNZ, 1994, p.13). Para este autor a compreensão do esporte implica, além de capacidades e conhecimentos para sua prática, também a importância da instrumentalização do aluno na sua “competência comunicativa” que lhes oportuniza a comunicação com o mundo dos esportes bem como o seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural através da reflexão crítica, tendo a linguagem como papel fundamental nesse agir comunicativo (p.28).

A proposta dos jogos cooperativos, a qual provocou meu interesse, surge mais recentemente e tem como principal divulgador aqui no Brasil o professor Fábio Otuzzi Brotto, autor dos livros *Jogos cooperativos: Se o importante é competir, o fundamental é cooperar* (2000) e *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência* (2001). Esta perspectiva busca o desenvolvimento e a promoção da “ética da Cooperação” principalmente em escolares, e gradativamente eliminar do contexto escolar a competição, e colocar em evidência valores como o respeito mútuo, “auto-estima, espírito de grupo, compartilhar sucessos e fracassos e aprender a jogar uns com os outros ao invés de uns contra os outros” os quais o autor denomina de “Habilidades Humanas Essenciais”. (BROTTO, 2001, p.35) e sobre ela será retratada mais especificamente a seguir.

As propostas didáticas que surgiram e que surgem, na área da Educação Física, possibilitam à reflexão do professor sobre sua prática e podem levar a uma reformulação de valores, de objetivos, de metodologias, de processos de ensino e, sobretudo deve oportunizar a reflexão sobre a sociedade e o papel da Educação Física nela.

Importante dizer que de uma maneira geral essas perspectivas podem não se encontrar isoladas de forma pura no ambiente escolar, mas mescladas com mais de uma linha pedagógica. Particularmente, na tentativa de modificar a maneira de ensinar os esportes nas aulas, percorri principalmente as primeiras propostas apresentadas (Coletivo de Autores, e *Transformação Didático-pedagógica do Esporte*), porém, devido ao pouco aprofundamento destas teorias, ou a falta de uma apropriação plena de seus princípios teórico/práticos, não houve uma continuidade em sua efetivação na prática pedagógica escolar. Mas certamente elas exercem influência na minha conduta pedagógica e acabam se complementando com a

perspectiva dos Jogos Cooperativos. Por que tanto uma quanto a outra <sup>25</sup> (“Coletivo de Autores” e “Transformação Didático Pedagógica do Esporte”) são perspectivadas pela crítica a essa sociedade e a reprodução dos esportes de alto nível no ambiente escolar e ainda trazem propostas de desenvolver os conteúdos do universo cultural de movimentos de forma diferenciada.<sup>26</sup>

Estas perspectivas destacadas a partir de sua criticidade ao esporte e à sociedade se diferenciam de uma educação conservadora ao trazer elementos de contraposição às formas de reprodução dos valores capitalistas presentes na escola, neste caso especificamente, dos esportes de competição (individualismo, exclusão, competição...). Neste sentido, ainda que seja um processo lento e dificultado pela fragmentação dos saberes que vive a escola, abordar o conhecimento de forma crítica possibilita ao aluno compreender a sociedade e perceber suas contradições.

Neste caminho de análise se estabelece a relação entre a educação e a Educação Ambiental quando a educação supera seu conservadorismo que, segundo Guimarães (2007)

Simplifica e reduz os fenômenos complexos da realidade. Essa educação tradicional não pode e/ou não quer perceber as redes de poder que estruturam as relações de dominação presentes na sociedade atual, tanto entre pessoas (relações de gênero, de minorias étnicas e culturais), entre classes sociais, quanto na relação “norte-sul” entre as nações, assim como também entre as relações de dominação que se construíram historicamente entre sociedade e natureza. São nessas relações de poder e dominação que podemos encontrar um dos pilares da crise ambiental dos dias de hoje. (p.35)

O educador na sua esfera de ação tem um compromisso social com a formação humana e esta importa em propiciar ao educando a reflexão dos valores estabelecidos pela sociedade em que vive. Levá-lo a compreensão desta trama de relações que são representadas na vida cotidiana sob diversas formas; que não existe nenhum evento isolado na natureza; nas ações humanas. Isso é dar subsídios ao aluno exercitar sua autonomia perante as coisas do mundo, da sociedade. É de se considerar necessário assim, nas palavras de Saviani (1997)<sup>27</sup>, “instrumentalizar” o aluno, ou seja, apropriar-se dos instrumentos, ferramentas culturais (compreendidos pelos conteúdos articulados com o contexto social) produzidas socialmente,

<sup>25</sup> Não pretendo neste trabalho me aprofundar sobre nenhuma delas, mas é importante citá-las pelo fato de ocorrer certa afinidade com elas e de contribuírem na minha constituição docente.

<sup>26</sup> Neste caso, refiro-me ao trabalho desenvolvido em Coletivo de Autores, o qual faz uma abordagem metodológica em relação aos temas da cultura corporal de movimento: jogo, esporte, ginástica e dança. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 64)

<sup>27</sup> Saviani (2007) em “*Escola e Democracia*” propõe sinteticamente um método de ensino onde por uma questão didática explica por meio de cinco passos: 1º, a prática social; 2º, problematização; 3º, instrumentalização; 4º, catarse; 5º, a própria prática social (p.80-81).

necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social para que dessa forma reflita na tomada de novas atitudes.

Concordo com Tozoni-Reis (2007) quando considera a educação como “formação humana que implica o desenvolvimento pleno dos sujeitos, num processo de humanização, que é histórico, concreto e dialético, e expressos pela prática social (p.189)” – e não pode ignorar as contradições sociais que estão representadas na escola. Isto deve *ser* o seu processo educativo: refletir sobre as contradições e superá-las no contexto escolar por meio de suas ações educativas levando o aluno a compreender a realidade social complexa.

Neste sentido a Educação Física se coaduna à “Educação Ambiental crítica e transformadora”, nas palavras de Loureiro (2006, p.34), contribuindo na formação de sujeitos políticos, aquele que intervém na realidade e está compromissado com a transformação societária.

A partir dessas reflexões sobre o modo de produção capitalista e suas consequências para a vida – entendendo aqui vida no sentido mais amplo (planetário), com suas implicações sociais, econômicas, políticas, e culturais, e a vida que acontece e que se representa na especificidade no campo da educação – reflito também sobre a educação que desenvolvo na escola. De que maneira então “superar as contradições sociais que estão representadas na escola”? “Como superar este esporte tão comum, ou mais especificamente, tão senso comum”? E parafraseando Loureiro (2006, p. 28 *apud* Freire 1992, p.84) destaco a assertiva de que “a superação do senso comum somente é possível mediante o movimento dialético de, ‘partindo dele, passar por ele’, indo além pela capacidade crítica e dialógica estabelecida no processo educativo”.

Ao transportar tal assertiva para o âmbito educacional aqui proposto, no caso a escola, deve-se considerar que a Educação Física acontece num espaço social onde as contradições estão ali presentes, e superar o esporte escolar competitivo implica *partir dele*, ou seja, não negá-lo, e sim reconstruí-lo, questionar suas contradições; *passando por ele*, isto é, transformando-o e avançando *para além* dele, assim, contextualizando sua prática, conectando-o à realidade social.

Aproximo os jogos cooperativos de uma possível alternativa aos jogos competitivos; uma proposta pedagógica na área dos esportes e atividades lúdicas que tem outro teor de aprendizado, outra estrutura de jogo.

## 2.2 A Educação Ambiental e os Jogos Cooperativos

A Educação Ambiental é uma prática social, que nos convida a repensarmos sobre a sociedade do capital, seus valores, suas ações perante o planeta, e principalmente perante o outro, e a considerar outros modos de constituição de relações sociais que estejam para além da lógica perspectivada pelo capitalismo e tão presente na prática dos jogos competitivos. Diante disto é uma prática que possibilita a reflexão e o questionamento sobre quais maneiras poderemos então romper com os mecanismos de reprodução do capital, de seus valores, especificamente na escola. Encontro nos jogos cooperativos esta possibilidade principalmente por refletir sobre a competição e o individualismo, valores constituintes desta sociedade.

Os jogos cooperativos, como citado anteriormente foi inserido nas discussões da Educação Física escolar por meio do autor Fábio Brotto, e desde então, vem recebendo atenção de diversos pesquisadores. Entre estas pesquisas realizadas pode-se citar a de Denise Jayme de Arimatéa, (e outros), da Universidade Gama Filho (UGF); Roberto Gonçalves Martini, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC São Paulo); Joverci Antonio Pocera, da Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Fabricio Pomponet Monteiro da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Descreverei sucintamente cada uma delas a seguir, e assim obteremos uma noção das produções realizadas ultimamente.

Arimatéa e outros (2009) investigaram a eficiência dos Jogos Cooperativos como uma ferramenta estratégica na inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar. As autoras propiciaram aos alunos do 5º ano do ensino fundamental, vivências em jogos cooperativos e utilizaram como instrumentos de registros observações das aulas, fotos, filmagens e de um pequeno questionário composto por três questões. Concluíram, a partir das opiniões expressas pelos alunos, que “os jogos cooperativos representam uma maneira eficaz de incluir todos os alunos nas aulas de Educação Física”. E, segundo as autoras, foi observada a satisfação e a participação dos alunos nas aulas.

Martini, R.G. (2005) em sua pesquisa de mestrado, sob o título: “*Jogos Cooperativos na escola: a concepção dos professores de Educação Física*” investigou por meio de questionário e entrevistas “qual a concepção dos professores de Educação Física Escolar sobre os Jogos Cooperativos”. Com o objetivo de “levantar dados que possam contribuir para o aprofundamento da discussão sobre os Jogos Cooperativos na Educação Física escolar” concluiu que os Jogos Cooperativos são um conhecimento ainda novo e pouco explorado, necessitando por isso de um número maior de pesquisas que conduzam a desdobramentos na prática docente.

Outra pesquisa que envolveu os Jogos Cooperativos foi a de Pocera J.A. (2008) intitulada “*Análise das relações desencadeadas pelos jogos cooperativos na educação física do Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira*”. Esta pesquisa de mestrado foi realizada entre os alunos do referido Colégio e procurou “identificar de que forma pode-se trabalhar os jogos para exercitar a cidadania, a ética e os demais valores indispensáveis na formação do caráter que promove a integração e a socialização dos alunos das diferentes turmas da escola”. A coleta de dados deu-se por meio de um trabalho interativo, composto de um conjunto de técnicas: pesquisa descritiva, entrevista diagnóstica e final, grupo focal final, atividades laboratoriais, ou seja, oficinas de jogos cooperativos, gravação e aplicação de *check-list*. A pesquisa, segundo o autor, demonstrou ser possível criar a cultura dos jogos cooperativos na comunidade escolar em detrimento dos jogos tradicionais, voltados a competição, apontou também que por meio da prática de jogos cooperativos a serem desenvolvidos entre os alunos da referida escola pode-se mudar os paradigmas do esporte escolar.

Monteiro F.P. (2006) se propôs a analisar a influência do modelo esportivo de alto rendimento sobre a Educação Física na escola e sobre a sociedade, fundamentado metodologicamente pelos princípios da pesquisa-ação buscou também verificar se o esporte pode ser utilizado através de uma perspectiva crítica e transformadora na Educação Física escolar e se há a possibilidade de reestruturação do esporte para a escola a partir dos princípios dos jogos cooperativos com o objetivo de “contribuir para a construção de uma nova proposta crítica possível para a Educação Física escolar brasileira”. A pesquisa de mestrado cujo título se anuncia: “*Transformação das aulas de Educação Física: uma intervenção através dos Jogos Cooperativos*” ocorreu na escola onde o autor ministrava suas aulas, com todas as turmas (somando onze no total) as quais era professor. A análise das aulas compreendeu o primeiro ao último dia de aula que por meio de atividades de jogos cooperativos, o autor realizou as observações e fez anotações dos diálogos abertos com os alunos e a partir dos comentários e atitudes nas aulas, fez suas análises e segundo as elaborações do autor a proposta dos jogos cooperativos na escola é possível numa perspectiva crítica.

Certamente além destes, outros estudos estão se desenvolvendo no universo acadêmico, o que reflete a necessidade de os profissionais da área aprofundarem suas análises a respeito das práticas de Educação Física que se realizam na escola. O processo investigativo proporciona compreender a realidade, principalmente quando esta reflexão parte de um locus social bastante fragilizado em suas ações para a transformação da sociedade e carente de uma



credibilidade social, que é a escola (GUIMARÃES, 2007). Considero o presente estudo como uma destacada contribuição a essas análises ao focar o dimensionamento da Educação Ambiental na Educação Física assim fortalecendo as ações educativas com um caráter crítico a esta sociedade e ao conteúdo esporte especificamente, e propositiva, pois inclui nas práticas pedagógicas o desenvolvimento dos jogos cooperativos os quais valoriza ações para além da competição e do individualismo.

A Educação Ambiental é uma prática que, como nos diz Guimarães (1995),

Postula em seus objetivos gerais uma ampliação da consciência individual para uma consciência coletiva. [...] A ampliação da consciência incorpora nessa consciência individual, valores e atitudes de união, de solidariedade, de cooperação da vida [...]. Ou seja, adquire simultaneamente uma consciência plena de integração ser humano/natureza como uma coisa só (p.39).

Assim, os jogos cooperativos entram na esfera de ação do educador ambiental por preconizar tais valores, por incentivar o desenvolvimento de uma consciência coletiva baseado na colaboração, oferecendo ao aluno a formação de um outro padrão de comportamento. Orlick (1978) fala que “aqueles comportamentos que se tornam parte do seu repertório dependerão muito do aprendizado social que ocorre num ambiente social” (p.23). O modelo de sociedade vivenciado tornou a competição uma única opção, e os jogos e brincadeiras que a criança pratica é uma representação deste modelo, reforçando-o. Assim, “somos *socializados* para tipos construtivos ou destrutivos de comportamento” (ORLICK, 1978, p.23). O modelo econômico propiciou e propagou a ideia da competição como algo nato se beneficiando dela exatamente para legitimar as injustiças sociais.

A competição em nossa sociedade ganhou um status de naturalidade, como se os seres humanos nascessem com atributos competitivos, um instinto primitivo essencial para a sobrevivência humana. Esse é um dos mitos que está representado nos esportes competitivos: de que a competição faz parte da natureza humana e, por isso, deve ser exercitada - mito que ainda persiste na Educação Física escolar. Convém ressaltar o uso que se fez da teoria proveniente das ciências naturais para encobrir a realidade injusta do sistema capitalista. Como exemplo disso, foi a aproximação feita da teoria da evolução das espécies de Darwin, que se refere à sobrevivência dos mais aptos, com a teoria social, projetando-a para a sociedade como se socialmente fôssemos seres que evoluíssem conforme o poder de competir e vencer: “Essa teoria da seleção natural foi mal interpretada e deturpada para justificar a exploração dos pobres pelos ricos”, diz Orlick (1978, p.21). Segundo esse autor, Darwin mesmo afirmou claramente que, “para a raça humana, o valor mais alto de sobrevivência está

na inteligência, no senso moral e na cooperação social – e não na competição” (ORLICK, *ibidem*, id).

Reforçando e aprofundando a crítica à indevida vinculação dos conceitos das ciências naturais para as ciências sociais, Loureiro (2006, p.37) aponta para o equívoco dessa interação entre esses saberes de maneira superficial na tentativa de “integrar saberes” que,

Acabam reforçando o ideológico discurso de orientação liberal de que é natural para a evolução a eliminação dos mais fracos, ou seja, que é eticamente válida a desigualdade socioeconômica e a miséria, desconsiderando que tais condições são produtos de relações sociais historicamente marcadas e que, exatamente por isso, podem ser superadas.

Ao contrário das afirmações aqui expostas, de que a competição é algo nato no ser humano, Orlick (1978) a partir dos estudos de Fromm (1973) que ao analisar trinta culturas primitivas a partir da classificação baseada na agressividade e no pacifismo definiu oito sociedades mais orientadas para a vida e que centralizavam suas atividades em torno da preservação e do crescimento da vida em todas as suas formas. Apresentando um mínimo de hostilidade, violência ou crueldade; existência de pouca competição, cobiça, inveja, individualismo ou exploração e muita cooperação. Nas outras tribos, definidas nesses estudos, caracterizadas como mais destrutivas se evidenciava a violência interpessoal, destrutividade, agressividade, existência de um excesso de competição, e grande ênfase à propriedade privada.

Dessa forma, concordo com referido autor quando afirma que diante dos estudos que demonstram a existência de sociedades onde a competição e a agressão praticamente não existem, bem como de sociedades em que a competição cruel e a destrutividade são as normas, pode-se verificar então que a competição não é algo nato ao ser humano. Ela é aprendida, pois que se fosse algo natural, então todas as culturas apresentariam traços de competitividade entre seus membros.

Outro interessante estudo citado por Orlick (1978, p.19) são os da antropóloga Mead (1961) o qual analisou diversas sociedades e acabou concluindo que o “cooperativismo em uma sociedade não depende do ambiente físico, do desenvolvimento tecnológico ou do suprimento real dos bens desejados. É a estrutura social que determina se os membros dessa sociedade irão cooperar ou competir entre si”.

Entre os povos que Orlick (1978) analisou também, os *inuits* (esquimós) do Ártico canadense impressionaram-o com seus modos de vida. Segundo ele, os *inuits*, possuíam padrões difundidos de reciprocidade e a evidência de partilha de alimentos. A ordem social

era fundada sobre a família ampliada e o conceito de propriedade privada era desconhecido. Até mesmo a terra estava aberta ao uso de todos os membros do grupo. Mead (*apud* ORLICK 1978, p.34) assinala que o sentido de “pertencer” tinha uma conotação diferenciada nas culturas primitivas: “as pessoas pertenciam à terra, e não a terra às pessoas”. Este comportamento cooperativo era refletido e fortalecido nas brincadeiras e jogos dos *inuits*. “Elas se ajudavam umas às outras para subir em barras, empurravam-se nos balanços, partilhavam brinquedos e simulavam lutas de modo afetuoso, como filhotes de urso” (ORLICK 1978, p.37).

Orlick, ao reportar-se para o comportamento ocidental, evidencia ser este pautado em “realizações”<sup>28</sup>. Diz o autor que a combinação de um comportamento obsessivo na “realização” com o “materialismo”<sup>29</sup> acaba levando à “exploração excessiva da terra, dos animais, dos irmãos e irmãs, bem como de si próprio” (p.38). Ainda complementa:

A diminuição de cuidado com o ambiente natural vem acompanhada da falta de cuidado cada vez maior com o nosso semelhante. Ambos parecem originar-se da mesma filosofia de exploração. Todavia, querer cada vez mais é ter cada vez menos no final (ib.38).

Diante do referido, entendo que a cultura da competição foi fortalecida por essa sociedade, ao fundamentar-se na propriedade privada. E se a propriedade é legalmente *apropriada* por alguns somente, há de se pensar que não haverá para todos, então a competição se justifica numa sociedade capitalista para encobrir os meios de apropriação desigual, assim como a exclusão e o individualismo são situações também naturalizadas nesse modo de organização social. É a “ética” do capitalismo, lembrando o que diz Loureiro (2006, p. 51) “uma ética divergente da que buscamos ver consolidada na sociedade, mas é uma ética: a ética neoliberal, que legitima a busca por crescimento econômico, a minimização do Estado, o livre mercado total, a competitividade [...]” e, neste sentido o autor aponta para a responsabilidade da Educação Ambiental em construir uma nova ética, que possa ser entendida e definida dentro da dinâmica histórica, problematizando valores vistos como absolutos e universais. Neste aqui exposto, competição, individualismo e exclusão devem ser problematizados nas diferentes instâncias da vida social, sobretudo no âmbito escolar.

Considerando a definição de competição em Mead (*apud* Orlick 1978, p.81)

---

<sup>28</sup> Nesse caso compreendo como no sentido de feito, façanha ou proeza.

<sup>29</sup> Aqui, acredito que o sentido dado pelo autor é de dar valor aos bens materiais

Como o ato de procurar ganhar o que outra pessoa está se esforçando para obter, ao mesmo tempo. Ela definiu o comportamento individualista como um ato em que o indivíduo se empenha para alcançar seu objetivo, sem se preocupar com os outros, e a cooperação, como o ato de trabalhar em conjunto com um único objetivo.

E sendo estas categorias – a competição e o individualismo - forjadas em uma sociedade historicamente construída, cabe o argumento de que podem ser historicamente superadas e reformuladas pelos homens e mulheres em um processo de transformação e emancipação humana. Contudo não podem estar descoladas de um projeto social mais amplo, pois a origem destes comportamentos reside no modo de produção e de apropriação desigual capitalista e é insuficiente alterar o comportamento *dentro* desse sistema. Uma nova ordem social deverá ser construída.

O desenvolvimento dos jogos cooperativos insere-se numa proposta pedagógica que tem como meta mais ampla a ruptura com esse padrão de sociedade competitiva e individualista. Ainda que possua seus limites, enquanto prática social situada em um contexto no momento, “desfavorável à emancipação”, não significa diminuir sua relevância, mas destacar “que toda mudança é válida como vivência, podendo ser intencionalmente potencializada se articulada a outras ações locais e globais, de modo a estabelecer um movimento de ruptura com os padrões civilizacionais vigentes” (Loureiro, 2007, p.27). A prática dos jogos cooperativos está no escopo de um projeto de construção e transformação da sociedade em que vivemos e por isso se faz importante. Eles têm como objetivo estimular o aluno a experienciar situações cooperativas com vista à coletividade e o entendimento de pertencimento a um grupo, desenvolvendo sentimentos de solidariedade, de doação, autoestima e, sobretudo a quebra do paradigma do vencedor/perdedor, possibilitando outro olhar sobre as maneiras de se jogar como um “*exercício de convivência*” (BROTTO, 2001, p.4). Ou seja, como um caminho diferente para aprender a conviver com o outro. Reportando-me às experiências com os alunos com os jogos cooperativos e semicooperativos, consegui perceber a descontração, a participação e muitas vezes a oportunidade de reflexão sobre as atitudes, regras e a necessidade de compreensão do “que” se está fazendo. Por exemplo: sugeri um jogo denominado “criando um jogo de futebol” (DARIDO, 2010, p.28) o qual eles deveriam iniciar apenas de posse de um objetivo: o de lançar a bola para dentro de alguma das metas (traves) para marcar pontos. Ao se depararem com a não existência de mais regras eles tiveram que refletir sobre quais eram importantes existir em um jogo. Foi preciso parar o jogo e pensar sobre o que estava acontecendo; sobre o que era necessário fazer para deixar o jogo organizado e possível de ser jogado por todos. A todo o momento frisava a eles da

importância em fazer com que todos fossem contemplados com uma jogada. Nessa situação, proporcionada por esse jogo, eles entraram em contato com a criatividade, o cuidado com o outro, o questionamento às regras, e a reflexão sobre a hipótese de que a qualquer momento pode-se, sim, mudar as regras conforme as necessidades de quem está jogando.

No momento em que deixamos de valorizar as regras tradicionais dos esportes, colocando-as sob suspeita ou questionando-as, estamos oferecendo ao aluno a oportunidade da reflexão e da abertura ao diálogo. Assim que se deixa de exigir a execução correta de movimentos (exigência de uma aproximação a um padrão pré-estabelecido), permite-se a autonomia e a criatividade. A partir do momento em que se desloca o vencer/perder para algo secundário, ou inexistente, estaremos dessa forma, ao que parece, no caminho da recuperação do lúdico no esporte, resgatando e legitimando os valores intrínsecos do jogo.

Como apontado por Huizinga (2000, p.141) “A sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implica a perda de uma parte das características mais puras. O espírito do profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe falta a espontaneidade, a despreocupação”. Ao exigir, por exemplo, como citado anteriormente, a correta execução dos movimentos, ou seja, a estereotipação do movimento está-se afastando de uma das características do jogo: a espontaneidade.

Além disso, mudanças como estas – alterar as regras ou questioná-las, deslocar o sentido de vencer e perder, criar normas onde se revalorize o sentido de grupo sobrepondo ao individual – significam mudanças na estrutura do jogo e isso, segundo Orlick (1978), pode influenciar os comportamentos e alterar as relações estabelecidas em um jogo. Esta diferença estrutural é decisiva para que o processo educativo possibilite mudanças no ensino e nas formas de compreender os esportes na escola. Neste sentido, reporto-me ao que Vago (1996) anuncia de que a escola pode ser um lugar apropriado para o acesso à prática de esportes. “[...] com códigos que não necessariamente reproduzam os do esporte de rendimento, mas com a construção de regras, de tempos e de espaços próprios” (p.10).

A importância da mudança de estrutura em um jogo pode ser explicada através do exemplo de uma brincadeira de correr. Numa corrida tradicional, os alunos devem correr de um lugar a outro em linha reta dando o máximo de velocidade e no menor tempo possível. Nesse exercício de corrida então, vence quem chegar primeiro. Se alterarmos a estrutura desse exercício, teremos uma outra brincadeira: todos alinhados num ponto comum, ao sinal dado, os alunos correm porém com o objetivo de chegarem juntos ao ponto final da corrida. Nesse exercício teremos então não *um* vencedor, mas todos ao mesmo tempo chegando ao final. A estrutura, desse modo, é alterada, pois eles devem perceber o ritmo dos outros para

alcançarem o objetivo de chegarem juntos, ou seja, mudou-se o foco, passando do vencedor individualizado e priorizou-se o coletivo.

O desenvolvimento de jogos cooperativos insere-se como emancipação. A proposta dos jogos cooperativos é voltada para a vivência de uma prática “reeducativa”, capaz de transformar nosso condicionamento competitivo em alternativas cooperativas (BROTTO 2001, p.60). Assim, como prática reeducativa, além do sentido exposto pelo autor como o de reeducar para a cooperação, também apresenta a capacidade de reeducar os sentidos do ser humano e desenvolver sua percepção acerca dos outros e de si mesmo num processo reflexivo da ação. Ou melhor, as relações estabelecidas com o outro nos jogos cooperativos acaba refletindo na consciência de si mesmo.

Resgatando o que Loureiro (2006), a partir das ideias de Bavcar (2003), destaca sobre a *corporalidade*, direcionando para o campo da Educação Física, pois que há uma importante pertinência, cabe explicitar que “o corpo é o centro inelutável de nossa experiência imediata de tempo e espaço, de existência, no movimento de oposição que fazemos deste às agressões exteriores, levando-nos à consciência do ser” (p.135). É por meio do corpo, pelo corpo e por ele que nos conscientizamos do outro e de nós mesmos.

O corpo traz em si uma dimensão que vai além do físico e biológico. E é a partir de práticas corporais diversas com objetivos transcendentais à mera aprendizagem de gestos motores estereotipados, com o resgate do lúdico dos jogos e esportes, com o respeito às formas variadas de se movimentar, e o questionamento da realidade vivida, que se proporcionará o conhecimento de si mesmo e da coletividade.

Propõe Loureiro (2006) no sentido de complementaridade para uma Educação Ambiental crítica, a importância de ressaltar “o autoconhecimento a partir da consciência corporal, a percepção intuitiva de integração com o ambiente, a afetividade e a questão do cotidiano” (p. 137). Portanto, compreendo a Educação Física bem próxima dessa proposta, pela possibilidade em se tratar as dimensões social, afetiva, lúdica, psicológica e cultural do corpo por meio dos jogos cooperativos. Enfim, um corpo que transcende a lógica do capital é aquele que busca experiências diversas resgatando a ludicidade humana num desvelamento da realidade. E é dessa forma que a Educação Ambiental e a Educação Física dialogam.

Após ter explanado sobre algumas compreensões acerca da Educação Ambiental e Educação Física e demonstrado o elo conectivo entre elas, no próximo capítulo pretendo expor como se definiu a pesquisa propriamente dita.

### 3 METODOLOGIA

Os caminhos são muitos, as maneiras de conhecer e compreender uma realidade são tantas quantas podem apreender a imaginação humana. Porém, cada uma dessas maneiras remete a própria postura do pesquisador em sentir e compreender o mundo. A partir de suas compreensões de realidade, como interpreta suas ações, o seu estado no mundo é que vai se delinear como decide compreender então o fenômeno da realidade que o cerca, sua pesquisa.

Essa pesquisa caracterizou-se por ser de natureza qualitativa, teve como proposta metodológica a pesquisa-ação e como suporte teórico os estudos de Thiollent (1996), no que se refere à caracterização e conceituação de pesquisa-ação, e de Loureiro (In: Tozoni-Reis, 2007) quanto às reflexões a respeito da Pesquisa-ação Participante como uma opção metodológica válida para o campo da Educação Ambiental.

A Pesquisa-Ação insere-se numa proposta metodológica qualitativa por não se tratar de mero levantamento de dados e assim:

[...] encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. [...] com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1996, p. 16).

Assim como se expressa o autor, a intenção de intervir na própria realidade requer um modo de investigação que respeite esse desejo. Compreendo a importância da participação dos sujeitos envolvidos, nesse caso, professora e alunos, no processo de investigação e intervenção. Dessa maneira terão oportunidade de expressarem seus sentimentos, ideias, opiniões, desconfortos e prazeres por meio de relatos escritos, ou seja, terão “algo a dizer”.

A razão de se utilizar como metodologia a Pesquisa-Ação Participante – aqui embasada em Loureiro (2007) – foi a de pretender intervir no processo educativo por meio da

implementação dos jogos cooperativos. Essa é uma das características principais dessa metodologia, a intervenção, a participação dos envolvidos na pesquisa.

Esse estudo se desenvolveu a partir das aulas que ministro na Escola Municipal Mate Amargo, com alunos da sétima série por meio da prática dos jogos cooperativos e semicooperativos.

O objetivo dessa pesquisa foi repensar a própria prática de Educação Física na escola a partir da proposta dos jogos cooperativos e, para isso, pretendeu-se investigar as aulas de Educação Física, com os alunos da turma 71 da citada escola.

A escolha pela turma 71 deveu-se pelo fator afetivo que estabeleci com eles desde o ano de 2011. Desde as primeiras aulas, percebi uma receptividade muito grande com as propostas trazidas, além de se apresentarem bastante argumentativos quanto ao que era proposto mostrando interesse em aprender e contribuir com a aula trazendo alguma ideia. A participação foi algo que se salientou também, todos participavam das aulas demonstrando responsabilidade no processo pedagógico. A alegria e a disposição, também foram características percebidas e que acabaram contribuindo na escolha. Ainda que também nutrisse tais sentimentos pela outra turma, a 72, realizar a pesquisa nas duas turmas poderia comprometer o tempo de prática dos jogos, coleta e análise dos dados.

Essa pesquisa teve como questionamento principal a seguinte pergunta: *quais os significados atribuídos aos jogos cooperativos pelos estudantes da turma 71 - sétima série – (no ano de 2012 e oitava série em 2013) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo?*

A partir do problema de pesquisa algumas questões de pesquisa auxiliaram no processo investigativo:

- Como se sentem os alunos ao praticar jogos de caráter cooperativo?
- Como esses jogos podem contribuir na constituição de sentimentos de cooperação, de coletividade, de amplitude de percepções dos alunos acerca dos outros?
- Quais as percepções e opiniões dos alunos em relação aos jogos cooperativos após sua prática?

A prática dos jogos cooperativos vem sendo desenvolvida nas aulas de Educação Física desde que me envolvi com a Educação Ambiental e jogos cooperativos (sendo fortalecidas principalmente com o ingresso no curso de pós- graduação em Educação Ambiental) num processo crescente e gradual. Atualmente fundamento as atividades nessa perspectiva. Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, foram pontuadas algumas atividades



de caráter cooperativo e semicooperativo, que foram distribuídas nos horários habituais da disciplina, ou seja, semanalmente em dois períodos de 45 minutos, no turno da manhã.

Foram balizados assim, como instrumentos de análise, (1) as produções escritas dos alunos após as vivências, em aula, de jogos semicooperativos e cooperativos; (2) diário de campo e (3) produção de uma história sobre as aulas de Educação Física. Abaixo evidencio primeiramente a escolha das atividades e em seguida o detalhamento de cada etapa.

A escolha das atividades obedeceu ao planejamento inicial da disciplina. Juntamente com os alunos procurei, no começo do ano letivo, formular um roteiro dos temas que seriam abordados durante o ano, certamente levando em consideração meus objetivos quanto ao desenvolvimento dos jogos cooperativos e das atividades que não foram realizadas no ano anterior.

Apesar de Orlick (1978) ter dividido os jogos cooperativos em quatro categorias, foram escolhidas três atividades de caráter cooperativo, pois que a categoria “jogos de inversão” tem a possibilidade de ser aplicada nos jogos semi-cooperativos. As categorias apresentadas a seguir foram assim classificadas, pois referem-se ao grau de cooperação exigido nos jogos:

- JOGOS SEMICOOPERATIVOS: Brotto (2001, p.87) seguindo os preceitos de Orlick, considera os jogos *semicooperativos* como os indicados para iniciar a aplicação dos jogos cooperativos em grupos de adolescentes, que é o caso. Conservam a estrutura básica do jogo, mas tentam alterar a ênfase dentro dele. A importância do resultado é diminuída, a ênfase passa a ser o envolvimento ativo no jogo e a diversão que ele proporciona. Oportuniza-se a chance de jogar a todos, sem qualquer distinção.
- JOGOS DE INVERSÃO: enfatizam a noção de interdependência, através da aproximação e troca de jogadores que começam em times diferentes. Nesse tipo de jogo, a preocupação com o vencer e o perder é significativamente diminuída;
- JOGOS DE RESULTADO COLETIVO: existe um forte traço de cooperação dentro de cada equipe e entre as equipes também, mas o objetivo do jogo só é alcançado com todos jogando juntos;
- JOGOS COOPERATIVOS SEM PERDEDORES: são jogos plenamente cooperativos, onde todos jogam juntos para superar um desafio comum, mas que principalmente jogam pelo prazer de continuar a jogar juntos (BROTTO, 2001, pp.85-87);

Procurei então escolher ao menos um jogo representante de cada tipo. Apenas os jogos de inversão, não tiveram representante específico, pois existia a possibilidade de inserir esta

estratégia nos outros jogos cooperativos descritas neste texto, não houve necessidade de se realizar uma etapa específica para os jogos de inversão.

Descreverei as etapas da produção de dados a seguir:

### **3.1 Etapas da produção de dados**

#### **3.1.1 ETAPA 1: Prática de jogo semicooperativo “Bandeirinha”**

Objetivo deste jogo para a pesquisa: promoveu a vivência de um jogo em que apesar de existir o aspecto da vitória, característica do jogo competitivo, trouxe como elemento diferencial o trabalho em equipe.

**Objetivo da etapa:** promoveu a vivência de um jogo de caráter semicooperativo, no qual a ideia de cooperação fosse inserida de forma gradual, pois em seu funcionamento seus participantes têm a possibilidade de trabalhar em equipe, ainda que permanecesse a identificação de um vencedor, e, além disso, trouxe aspectos marcantes de brincadeira, onde o lúdico se evidenciou.

**Descrição do jogo:** o jogo denominado “bandeirinha” caracteriza-se por conter alguns elementos da brincadeira e do jogo. Os alunos são divididos em duas equipes e cada equipe fica em sua área de campo. O objetivo do jogo é que cada equipe resgate a bandeira (geralmente usa-se uma bola para representar a bandeira) que está no outro campo, localizada no fundo da quadra. Ao sinal de início, as equipes podem ultrapassar a meia quadra e tentar resgatar sua bandeira que está do outro lado, porém, quando estiver no campo oposto, não podem deixar ninguém do outro time tocá-lo, e se isso acontecer, deverá ficar paralisado no lugar onde foi tocado. Para ser “descongelado”, basta que algum colega de mesmo time o toque. O jogador que pegar a bandeira deve trazê-la até a sua quadra constituindo um ponto para a equipe.

**Exploração da vivência:** Ao final da atividade os alunos fizeram seus registros escritos a partir do enunciado para reflexão: *“escrever tuas opiniões sobre o jogo, anota tudo o que pensastes percepções e sensações em pelo menos dois parágrafos”*.

#### **3.1.2. ETAPA 2: Prática de jogo cooperativo de resultado coletivo “vôlei infinito” (BROTTO, 2001.p.139)**

**Contribuição para a pesquisa:**

Este jogo permitiu que os alunos vivenciassem situações que os levassem a “derrubar as barreiras tradicionais entre duas equipes” (ORLICK, 1978. p. 126) assim, diminuindo o aspecto da competição. São jogos que incentivam o trabalho em equipe por um objetivo ou resultado comum. Por ser um jogo que contém em sua estrutura o fator cooperativo bem evidente e necessário, objetivou-se, a partir da vivência, conhecer o que os alunos percebiam desse jogo, quais elementos mais se evidenciariam em suas falas, situações ou atitudes que mais chamariam a atenção no momento de seus registros.

**Objetivo da etapa:** Promover um jogo em que os alunos teriam que enfrentar uma característica fundamental nessa categoria, que é o da inexistência de competição e, a partir disso, possibilitar o surgimento de sentimentos e reações decorrentes desta característica.

**Descrição do jogo:** O jogo denominou-se “Vôlei Infinito”. O jogo começa com dois times, cada um em lado diferente de uma rede de voleibol. Joga-se como em um jogo convencional, porém com o objetivo de realizar o maior número de passes possível sobre a rede, dentro de um tempo determinado. Os pontos foram computados para os dois times ao mesmo tempo.

**Exploração da etapa:** os alunos fizeram um registro escrito de suas impressões após a vivência, demonstrando seus sentimentos diante de uma nova situação onde o objetivo do jogo era o de alcançar o maior número de pontos não apenas para um time, mas para os dois ao mesmo tempo, anulando o conceito de pontos e da figura do vencedor.

### **3.1.3 Etapa 3: Prática de jogo sem perdedores (jogos plenamente cooperativos) “navegar é (im)possível... para todos”**

#### **Contribuição para a pesquisa:**

Proporcionou a vivência de um jogo onde o elemento cooperativo estivesse mais evidenciado e a partir dessa estrutura plenamente cooperativa promoveu a produção dos dados por meio do registro escrito pelos alunos.

**Objetivo da etapa:** promover vivência de um jogo onde existisse um alto grau de cooperação entre os participantes por estarem todos envolvidos em um mesmo objetivo e, assim, provocar sentimentos e atitudes decorrentes dessa atividade a serem registrados por eles.

**Descrição do jogo:** o jogo denominou-se “Navegar é (im) possível... para todos”. O grupo é organizado em pequenos times com aproximadamente o mesmo número de participantes. Idealmente quatro times, sendo cada um formado por “tripulantes” sentados cada um numa cadeira, lado a lado. Os times formados são posicionados como lados de um grande quadrado (“porto seguro”), porém deixando os cantos mais espaçados, sem que um “barco” encoste no outro. Todos os barcos ficam voltados para o centro do quadrado e cada um deverá sair de seu

“porto seguro” (posição de partida) e chegar ao “ponto futuro”. Isto é, navegar para o outro lado do quadrado, imediatamente à frente de cada respectivo barco. Todos os tripulantes devem chegar levando o próprio barco (as próprias cadeiras). Quando todos os barcos alcançarem seu “ponto futuro”, o desafio é vencido por todos.

**Exploração da etapa:** os alunos fizeram um registro escrito sobre a atividade, descrevendo seus sentimentos, percepções e reações que surgiram na sua participação.

### 3.1.4 Etapa 4: Escrita de uma historia sobre as aulas de Educação Física

#### **Contribuição para a pesquisa:**

A partir da escrita pode-se compreender os elementos que se destacaram na narrativa dos alunos e, neste sentido, o que eles estavam considerando como significativo nas aulas de Educação Física.

**Objetivo da etapa:** A partir da proposição da construção de uma historia sobre as aulas de Educação Física, fazer emergir, através da escrita imaginativa criativa, sentimentos, conceitos, percepções, indagações, anseios e compreensões dos alunos a respeito da proposta desta disciplina em jogos cooperativos, bem como sobre as atividades vivenciadas e situações enfrentadas no decorrer das aulas.

**Descrição da etapa:** foi solicitada aos alunos a construção de uma história tendo como tema as aulas de Educação Física, podendo-se utilizar fatos reais vivenciados ou não para suas criações.

**Exploração da etapa:** A partir das escritas produzidas pelos alunos realizou a análise dos textos identificando elementos significativos quanto ao objetivo da pesquisa.

### 3.1.5 Etapa contínua: escrita no diário de campo

**Objetivo da etapa:** Teve como objetivo registrar os momentos vivenciados na pesquisa a partir das aulas promovidas, fazendo surgir a partir da escrita, detalhes significativos dos acontecimentos.

**Descrição da etapa:** É um instrumento de anotações e reflexões, em que são registradas falas, atitudes, reações dos alunos e professora/pesquisadora, bem como sentimentos significativos, perguntas e pensamentos surgidos no decorrer das vivências, acentuando os sentidos para os acontecimentos cotidianos. Aconteceram após cada vivencia proporcionada aos alunos e no decorrer da pesquisa.

**Exploração da etapa:** A partir do diário de campo, propiciou-se uma fonte de informações e reflexões bastante peculiares do processo de pesquisa, auxiliando e conferindo identidade à análise das vivências.

Como instrumento de análise desses dados foi utilizado a Análise Textual Discursiva, elaborada por Moraes e Galiazzi (2007) a qual “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (2007, p.7). Constituiu-se como *corpus* de análise, os registros dos alunos a partir das vivências, a história construída pelos alunos e o diário de campo.

Essa metodologia pretende compreender de modo recursivo o conhecimento existente a cerca dos temas investigados. Consiste em:

**Desmontagem dos textos (unitarização):** examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes ou unidades bases, que são enunciados referentes aos fenômenos estudados. Neste momento inicia-se um exercício de interpretação dos dados, no qual é realizada a leitura dos textos com os dados da pesquisa, e vai-se interpretando os dados. A partir daí, destacam-se unidades ou frases que sejam significativas naquele *corpus* de análise, que podem ser categorias definidas *a priori*, ou categorias emergentes, que vão surgindo a partir da interpretação do *corpus* do texto, sendo que são destacadas e retiradas do texto integral.

**Estabelecimento de relações ou categorizações:** consiste em fazer comparações, agrupar os elementos semelhantes e nomear os mesmos elementos, criando assim categorias. Através das categorias, são produzidas descrições e interpretações do *corpus* do texto investigado. É em torno das categorias que são produzidos os argumentos para os metatextos para, a partir daí, expressar novas compreensões.

**Captando o novo emergente (expressando as compreensões atingidas):** nesta etapa, após serem identificadas as categorias e serem estabelecidas relações entre elas, investigam-se possíveis sequências de como podem ser organizadas, tendo como objetivo ampliar as compreensões do *corpus* analisado. Este processo acontece num exercício de retomada das produções em seu todo e em suas partes, fazendo uma análise crítica e reorganizações,

aprimorando, assim, cada vez mais, a qualidade das produções. “Combina duas faces de um mesmo movimento, o aprender e o comunicar” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p, 34). Desta forma, vai-se fazendo um exercício de maior profundidade na interpretação. “Nesse movimento cíclico hermenêutico de procura de mais sentidos, tanto a teoria auxilia no exercício da interpretação, quanto a interpretação possibilita a construção de novas teorias” (ibidem, p.37).

**Auto-organização:** Nesta etapa, o pesquisador, impregnado com os dados e informações do *corpus* analisado, vai construindo novos significados em relação a determinados objetos de estudo, construindo assim novos conhecimentos e reorganizando-os e auto-organizando os dados e informações extraídos do texto. Neste momento, a partir das informações organizadas, surge o momento de dialogar com os teóricos de forma mais amigável, no sentido de promover uma compreensão mais intensa do fenômeno investigado. Sendo assim, a produção do metatexto corresponde à divulgação e socialização da pesquisa frente a uma comunidade científica que valida e confere significado às informações analisadas.

#### 4 CATEGORIAS

Início o presente capítulo esboçando um pouco a forma como alcancei as categorias de análise. Houve um processo envolvente e que correu por conta de minha implicação com os sujeitos de pesquisa, os quais são também meus alunos. Esse fato auxiliou-me no sentido de produzir os dados e, além disso, de estar com os estudantes durante o levantamento dos elementos analisados, visualizando suas expressões faciais, sorrisos, “caras e bocas”, contribuindo diretamente em minhas reflexões, em meio às atividades tão cotidianas e ao mesmo tempo tão diferenciadas, alternância bastante característica do professor que carrega a incerteza e deseja saber mais sobre sua prática pedagógica.

Como procedimento de análise de dados, trabalhei com a chamada Análise Textual Discursiva-ATD. Primeiramente, foi realizada a leitura dos registros solicitados e das histórias construídas, caracterizando o momento de impregnação do discurso dos sujeitos da pesquisa, visando o problema de pesquisa elaborado para este estudo: *Quais os significados atribuídos aos jogos cooperativos pelos estudantes da turma 71 - sétima série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo?*

Depois fui destacando as ideias que haviam sido escritas pelos alunos, colocando ênfase ao que de mais evidente emergia na escrita de cada um. As ideias destacadas iam sendo grifadas e destacadas palavras importantes que as representassem. A partir das palavras, também destacadas - as que mais me chamaram a atenção e que remeteram ao que os alunos estavam sentindo – isso me possibilitou a realização das unitarizações, ou seja, examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes ou unidades bases, que são enunciados referentes aos fenômenos estudados. Neste momento inicia-se um exercício de interpretação dos dados, no qual é realizada a leitura dos textos com

os dados da pesquisa, e vai-se interpretando os dados. A partir daí, destacam-se unidades ou frases que sejam significativas naquele corpus de análise. No momento seguinte fui aglutinando as ideias semelhantes a partir das unitarizações em grandes grupos, o que contabilizou cerca de onze subcategorias. Num terceiro momento comecei a reagrupar estas categorias, gerando dois grandes temas, compreendidos como as categorias emergentes para análise. Emergira, assim, as seguintes categorias denominadas: “O Jogo e suas Múltiplas Faces: o resgate do lúdico”; “Entre a Competição e a Cooperação”.

A primeira categoria emergente, intitulada “O Jogo e Suas Múltiplas Faces: o resgate do lúdico” se constitui pelas percepções dos alunos acerca de sua participação nos jogos, as sensações despertadas, o que aprenderam com estas atividades, a satisfação em jogar, como também os aspectos físicos relatados pelos estudantes ao participarem destes jogos: agilidade, esperteza e atenção requisitadas e que foram percebidas por eles. Ou seja, as diversas nuances que o jogo possibilitou-lhes; o que lhes provocou os sentidos, como eles sentiram-se ao participar de um jogo cooperativo ou semicooperativo, quais emoções foram despertadas ou sentimentos, e ideias propiciadas por estas atividades. A categoria propõe, também, a discussão acerca do lúdico no jogo. As discussões realizadas são entrelaçadas com as contribuições de Huizinga (2000), Orlick (1978), Brotto (2001), Santin (1994), Rosseto e outros (2010) e Loureiro (2006) uma vez que contribuem para a compreensão do universo do jogo e do lúdico e ainda com a Educação Ambiental, neste item também promovo o debate acerca do jogo e sua influência no desenvolvimento humano.

A segunda categoria intitula-se “Entre a Competição e a Cooperação” e trata das ideias recorrentes sobre o fator competitivo, sua ausência ou presença nos jogos proporcionados nas aulas de Educação Física. Nessa categoria são expressas suas percepções acerca destes elementos no jogo, o que por sinal, se revela muito presente em suas escritas, demonstrando talvez quão evidente se encontre essa categoria no universo estudantil. Aborda, ainda, os temas coletividade e cooperação, elementos fundamentais dos jogos cooperativos, os quais constituem a proposta deste estudo. Discuto a emergência do elemento colaborativo propiciado pelos jogos cooperativos e semicooperativos e de sua importância na ruptura com o padrão competitivo, sendo respaldada pelas discussões realizadas por Brotto (2001), Orlick (1978), Brown, (2002), Kunz (1994), Bracht(1992;2009), Loureiro (2006), Santin (1994) e Coletivo de Autores (2009), no que se refere as discussões sobre os jogos cooperativos e sobre os esportes competitivos e as relações sociais.



Na categoria acima expressa, serão abordadas as diversas nuances possibilitadas pelos jogos cooperativos e semicooperativos. Que sentimentos emergiram dessas práticas? Quais as emoções despertadas, o que podem significar para os alunos tais sentimentos? A importância do lúdico nestes jogos: a “essência” do jogo que, segundo Huizinga (2000), reside em um elemento não material que pode ser referido aqui como o divertimento, a tensão e a alegria (p. 6).

A seguir serão discutidas as categorias apresentadas, dissertarei sobre cada uma delas dialogando com os sujeitos da pesquisa a partir de seus escritos registrados após a vivência dos jogos: “Bandeirinha”, “Voleibol Infinito” e “Navegar é (im) possível”. Também fez parte do corpus de análise, conforme já expresso no capítulo 4, a escrita, pelos sujeitos da pesquisa, de uma história sobre as aulas de Educação Física.

#### 4.1 O JOGO E SUAS MÚLTIPLAS FACES: O RESGATE DO LÚDICO



Figura 1: Quadro de Pieter Brughel, "Jogos Infantis" datado de 1560, mostra 84 brincadeiras diferentes.

A tela pintada por Pieter Brughel, em 1560, revela um cenário que contém em detalhes 84 brincadeiras e jogos sendo vivenciados por pessoas de diversas idades e gênero. Essa imagem possibilita perceber a riqueza de movimentos e expressões do universo infantil principalmente, como também leva-nos à reflexão sobre a presença do elemento lúdico nessas diversas formas de se movimentar e que certamente estão no imaginário de quem observa tamanha obra de arte. No entanto, faço referência à possibilidade de existir esse fator lúdico nas formas esportivas de se expressar, com as quais os alunos tanto se identificam, assim como nos jogos propostos pela pesquisa.

O processo de pesquisa possibilitou-me transitar pela fala e pelos sentimentos dos alunos com quem, semanalmente, compartilho os espaços da escola. Isso me levou à aprendizagem interessante de suas percepções e o que pensam sobre os jogos, os que proporciono nas aulas de Educação Física e saber em quais aspectos e de que forma refletem as atividades propostas. Neste processo, as leituras e releituras das produções escritas por eles, ainda subjetivadas pelas impressões das vivências durante os jogos cooperativos e semicooperativos, abriu um campo de análise e reflexão sobre as aulas que leciono. Foi um momento em que eles tiveram a chance mais apurada de relatar suas opiniões, sua realidade subjetiva que, no cotidiano da docência tornam-se invisíveis e inaudíveis perante o corre-corre das aulas, prazos e conteúdos a desenvolver. Portanto, é uma forma de tornar estudantes e professor em sujeitos de sua prática ampliando o diálogo de saberes que compreende a cada parte. Destacarei a partir de agora, os aspectos que emergiram no processo de análise como forma de melhor compreensão destes aspectos em suas falas e expressões.

### ***Percepção do Jogo***

É recursivo em suas falas, ao se referirem aos jogos semicooperativos, o relato de terem “gostado muito”, o que é expresso por palavras como: “legal”, “divertido”, “interessante”, “extrovertido”. Interessante observar que estas percepções são justificadas à medida que os sujeitos da pesquisa relatam os sentimentos emergentes ao participarem de um jogo cooperativo ou semicooperativo. Isso pode ser verificado na fala de Kaká<sup>30</sup>, ao dizer: “gostei de jogar esse jogo, pois faz a gente pensar em adrenalina”. A adrenalina comentada por esta aluna, ao que parece, representa a vivência de uma situação geradora de emoções as

---

<sup>30</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa opto por dar-lhes nomes diferenciados dos próprios.

quais esses jogos proporcionam, ou melhor, uma mescla de emoções como expressa Panda: “*as sensações que eu tive foi ansiedade, vontade de pegar a bola, mas medo de ser congelada*”. Huizinga (2000) nos ajuda a compreender esta relação do jogo com as emoções ressaltadas pelas alunas:

[...] A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nesta intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo (p. 6).

A intensidade e a fascinação expressas pelo autor fazem-se presentes na fala dos sujeitos da pesquisa, levando-os a pensar e analisar quão exclusiva é uma situação de jogo em que a intensidade das emoções e o fascínio provocados estão além do racional. É recorrente expressarem sentimentos como os anteriormente citados e, ainda, o desejo de viver situações diferentes e emocionantes reveste o imaginário dos adolescentes de forma muito evidente nestas expressões:

*Me senti muito bem porque experimentei algo diferente e gostei bastante.*  
(Todynho)  
*Eu gostei muito de participar porque é um jogo diferente.* (Panda)  
*Hoje o jogo foi diferente.* (Nicolau)

Desde que iniciei o trabalho pedagógico na linha dos jogos cooperativos e semicooperativos, procurei propor aos alunos jogos e atividades diferenciadas buscando o lúdico entrelaçado com o aprendizado, pois, observo assim que as atividades esportivas vão perdendo sua ludicidade à medida que o nível competitivo aumenta.

Curiosamente os alunos remetem o ser diferente como um elemento chave para sua motivação e apreciação aos jogos cooperativos e semicooperativos. Esta ideia vem ao encontro do que foi anteriormente discutido, ou seja, emerge nos alunos a sensação de “estarem fazendo algo diferente” quando as aulas de Educação Física saem do que poderia chamar de “lugar comum”, indo além do jogar pela competição. Além disso, neste momento da produção dos dados, intensifiquei o elemento cooperativo proporcionando jogos em que a cooperação é mais exigida, pois meu trabalho com esses alunos acerca dos jogos cooperativos vem gradualmente se consolidando, assim sendo, corresponde ao que eles dizem sobre o “ser diferente”.

### *A diversão versus competição*

Um aspecto interessante e que se confirmou nas falas dos alunos refere-se às percepções do elemento não competitivo nesses jogos. A percepção deles remete a fatores importantes, a considerar: no primeiro relato a aluna percebe as atitudes que não foram propiciadas pela prática, que são a *discussão* e a *rivalidade*, ou seja, chamou-lhe a atenção o fato de ninguém ter discutido durante a realização do jogo e a rivalidade não se pronunciar nesses jogos. Para ela, então, discussão e rivalidade são elementos negativos, visto que deveria ter presenciado em algum momento de sua vida estudantil certamente.

*Achei esse jogo interessante, é diferente e gostei por que não valia pontos, assim não tinha discussão nem rivalidade. (Panda)*

Os jogos competitivos, de fato, geram situações de rivalidade e de discussões em sala de aula. No cotidiano escolar, em meus dezessete anos de docência, presenciei tais situações que surgem com muita frequência nos jogos tradicionais, revelando um clima hostil entre seus participantes anulando ou diminuindo o aspecto da diversão do jogo.

No relato seguinte Lalan evidencia sobre a *competição* e a *diversão*. Notadamente coloca a competição e a diversão como fatores antagônicos, deixando perceber que a competição então pode ser um elemento que não leva à diversão.

*A atividade é bem divertida como também difícil [...] o jogo não é uma competição e sim uma diversão seguido de estratégias e ajuda ao próximo. (Lalan)*  
*Sobre o jogo eu achei bem divertido... foi bem melhor do que os outros tipos. (Marceline)*

Podemos evidenciar novamente aqui, a face lúdica dos jogos realizando um resgate à alegria e ao prazer trazendo esse elemento aos jogos escolares. E, no último relato citado fica a interrogação: a que “outros tipos” de jogos ela se refere? Apesar de estar desenvolvendo os jogos semicooperativos e cooperativos nessa turma há bastante tempo, procuro também desenvolver o ensino da técnica/tática dos esportes. Penso que este comentário se explica devido ao fator competitivo que essa nuance do jogo, mais técnica, evidencia, pois serve para vencer o adversário. Note-se que este não é o meu foco no trabalho pedagógico, porém compreendo que fazem parte do aprendizado dos esportes. A partir de minha prática docente defendo a ideia de que o ensino do gesto técnico, das regras e das táticas esportivas pode subsidiar o aluno a atingir um grau de aprendizado suficiente para atuar no jogo com certa autonomia, consciência e domínio dos movimentos, para que vivencie as práticas esportivas

de forma prazerosa, desde que se atribua a essas atividades técnicas um significado menos central ao rendimento máximo e à competição. Pois que, o não oferecimento deste aprendizado acaba contribuindo também para o afastamento do aluno às atividades esportivas.

### *O Aprender*

Por outro lado, *aprender* é verbo muito utilizado pelos alunos quando se referem aos jogos cooperativos. Isso porque dizem sentirem que realmente aprendem não a técnica em si, mas o auxílio aos colegas, o que pode fazer emergir o sentimento de “equipe”. Principalmente o *ajudar o outro* é citado por eles como um aprendizado, ainda que não como um conteúdo de Educação Física, ou algo próprio do ser humano, mas que pode ser aprendido e que servirá para a vida toda. “[...] *foi legal por que a gente aprende até a ajudar o outro e a ter bastante paciência com os colegas*” (Boy). Essa relação do jogo com a “vida real” é expressa de maneira mais direta com a escrita de Panda, assim ela compreende: “*esse jogo serve para ficarmos espertos com a enganação. Quando um jogador do outro time finge que vai passar, mas não passa e a gente acredita. Isso serve para ficarmos espertos na vida real também, com gente tentando enganar a gente*”.

É interessante ressaltar como o jogo tem a possibilidade de suscitar os pensamentos acima expostos: ao mesmo tempo em que é uma brincadeira, algo fora da vida cotidiana, algo que se situa entre o real e o imaginário, o jogo traz a presença do real, sua aplicabilidade fora dali, daquele momento “irreal”. Interessante observar o que Rosseto e outros (2010) problematizam no livro intitulado “Jogos Educativos: estrutura e organização da prática” eles defendem a ideia de que o jogo carrega em si aspectos de interpretação e de representação da realidade, não se constituindo em mera imaginação. Assim, o jogo significa uma forma não só de interpretar a realidade, mas também de representá-la. Também Orlick (1978) enfatiza que “quando participamos de determinado jogo, fazemos parte de uma minissociedade, que pode nos formar em direções variadas” (p.107). A relação que Panda estabeleceu entre o jogo e a vida real demonstra a ideia de que as atitudes tomadas por alguns naquele jogo também podem ser representadas na sociedade, como a *enganação* a qual ela se refere. Neste sentido Orlick (*ibidem*) continua sua análise dizendo que se uma criança aprende sobre o valor do poder, “[...] que vencer é a única coisa que importa, então seus comportamentos podem emergir da trapaça, das mentiras, e da enganação e até da violência no jogo da própria vida”

(p.108). Revela-se então a importância do jogo para a construção de valores para o estudante em formação.

Nesse sentido, a ideia do reconhecimento do “outro” possibilitada pelas práticas dos jogos é recorrente na fala dos alunos, o que pode ser verificado nos ditos por Boy, Amanda e Cher.

*A gente aprendeu bastante coisas e também bastante brincadeiras [...] E também o mais importante é o que a gente aprende nas aulas e levamos para a vida embora, e tudo o que se aprende sempre tem um objetivo que a gente aprende e sempre leve adiante [...]. (Boy)*

*[...] então nisso eu vi que com a ajuda de outras pessoas os problemas ficam mais fáceis. (Amanda)*

*Nas dinâmicas, é onde eu aprendo mais, pois ali conseguimos ver o verdadeiro significado do outro, que no dia-a-dia não percebemos. (Cher)*

Assim, suas falas remontam ao que foi explicitado pelos autores acima, principalmente quando se refere à aprendizagem de valores importantes, que são melhores apreendidos quando são experienciados (ORLICK, 1978). Foi por meio da vivência que esses alunos perceberam o outro, sua importância, e de sua própria, pois tiveram que se desprender de si mesmos para ajudar o outro. Neste momento puderam perceber também a representação da realidade no jogo e vice-versa: “*conseguimos ver o verdadeiro significado do outro, que no dia-a-dia não percebemos*” (Cher), ou seja, o dia-a-dia representa a realidade; o cotidiano da vida, e em sua fala aponta para a possibilidade da valorização do outro por meio do jogo, o qual esta realidade não permite.

O outro também é lembrado quando é por ele que as ações são esperadas, cria-se uma expectativa em relação a sua ação, uma interdependência; uma relação de simbiose entre os integrantes do jogo; esse propicia uma relação continua com o outro; a todo o momento o pensamento está nos colegas, como se pode perceber nesta fala: “*a minha sensação foi de nervosismo, por que muitos não reagiam e não nos ajudavam*”. É dada uma importância às ações realizadas, ou não, do companheiro de equipe e isto implica a atividade. Essa sensação despertada de *nervosismo* também foram presentes em outras falas denotando que um jogo semicooperativo ou cooperativo pode gerar também este tipo de emoção.

*Na hora eu fiquei um pouco nervosa e não conseguia pegar na bola direito. (Marceline)*

*as sensações que eu tive foi de pegar a bola para não deixar cair, ficava nervosa quando não conseguia salvar a bola ou errava o saque. (Panda)*

*na maior parte do tempo a sensação é de nervosismo, por que todos querem pegar a bola e muitas vezes acabamos nos atrapalhando. (Jeny)*

Mesmo em uma situação onde se propicia um jogo de estrutura não competitiva, em que o objetivo é o de *permanecer com a bola no ar o maior tempo possível*, não importando de que maneira isso pudesse acontecer, ou, o de *resgatar uma bola com a ajuda dos colegas*, não é garantia de que os sentimentos despertados ou as emoções sejam de tranquilidade ou de confiança. É perceptível a partir do que relatam em suas citações acima, o quanto os alunos estão condicionados a desejarem realizar ações no jogo que correspondam ao acerto, como se o erro fosse os colocar em situação de constrangimento ou de reprovação dos colegas. O que talvez pudesse acontecer realmente, devido a esse mesmo condicionamento ao acerto fazer parte do imaginário de todos. Certamente, experiências anteriores os fizeram pensar dessa forma, ainda que nesta situação em particular, o jogo não apresentasse como objetivo o vencer. Interessante posicionamento toma Orlick (1978) e sobre isso ele lembra-nos que “numa sociedade competitiva, a percepção que um indivíduo tem de uma solução cooperativa atraente e eficiente pode estar distorcida por sua socialização em soluções competitivas para tudo” (p.116).

Os condicionantes sociais que vivenciamos diariamente, se não diretamente, mas indiretamente por meio da convivência social, vão constituindo as maneiras de reconhecer essa sociedade e compreender seu funcionamento. Assim, tem-se uma série de mecanismos sociais, os quais circundam o indivíduo nas diversas instâncias da vida. O trabalho, o lazer, os meios educacionais, as instituições públicas e privadas, os setores comerciais e midiáticos, são elementos de uma sociedade que refletem nas suas práticas valores tecidos a partir de um sistema de produção capitalista, o qual se fundamenta na competição e no individualismo. Portanto, a tendência é de as pessoas reproduzirem esse sistema em suas vidas; em seu cotidiano. No entanto, Brotto (2001) argumenta que “somos socializados e socializamos os outros para a cooperação e para a competição” (p.39) de modo que podemos neste sentido, por ser uma ação política, escolher em nível pessoal e coletivo o melhor para todos. Apesar de ser uma ideia interessante advirto que talvez não se aplique a todas as situações que emergem no cotidiano das pessoas, visto que estamos inseridos em um sistema bastante complexo de relações que ultrapassam o desejo de cada um em querer ou não cooperar ou competir, agir em grupos ou individualmente.

A importância de proporcionar esses jogos aos estudantes certamente centraliza-se nessa socialização sobre a qual nos fala o autor acima, mas no sentido de despertar e o de desenvolver o impulso cooperativo como também o vislumbrar de formas alternativas de se relacionar com o outro. Além disso, Brotto (2001) a partir de Friedmann (1996) apresenta

ainda outras possibilidades que os jogos cooperativos oferecem ao “desenvolvimento humano” que interessa a esse estudo para ampliar os horizontes acerca da influência dos jogos na vida estudantil principalmente. Primeiramente, cito a dimensão da linguagem onde “o jogo é o canal por meio do qual os pensamentos e sentimentos são comunicados pela criança” (p.16); a cognitiva, na qual se possibilita a promoção de um número maior de informações enriquecendo o conteúdo do pensamento infantil; o aspecto afetivo, em que a criança se permite expressar seus afetos e emoções por meio do jogo; o desenvolvimento físico-motor significa que o jogo possibilita o descobrimento do corpo e do espaço conduzindo a criança a se desenvolver; e por último o desenvolvimento moral o qual se relaciona às regras externas “que são adotadas como regras da criança, quando ela constrói sua participação de forma voluntária, sem pressões” (Brotto, 2001. p.16-17).

A partir dessas informações acerca das diversas dimensões desenvolvidas pelo jogo, reflito sobre a fala dos alunos quanto ao aspecto físico possibilitado pelas atividades que ia propondo. Nota-se que existe uma preocupação deles quanto a este item, significa que compreendem de certa forma a importância do jogo na vida deles e destes elementos para seu desenvolvimento. São aludidas palavras como *condicionamento físico, reflexo, rapidez, agilidade, concentração* como parte dos jogos:

*Percebi que consigo correr bastante. (Amanda)*

*Movimentamos bastante o corpo e corremos bastante. (Cher)*

*Eu gostei do jogo, percebi que temos que ter equilíbrio e força [...] (Francine)*

O corpo é a palavra preponderante nas falas e atua como um significativo elemento para destacar sua compreensão de si e de suas possibilidades de ação. Corroborando o que nos elucidava anteriormente Brotto (*ibidem*) quando fala sobre o *desenvolvimento físico-motor* (p.16), as expressões dos alunos revelam que estão neste processo de autoconhecimento proporcionado pela sua atuação no espaço de jogo; percebem que podem correr bastante, que têm força, equilíbrio e esforço físico. Esta percepção sobre o conhecimento de si fica mais evidente na fala de Miki: *todos ficaram bem espertos desde a sexta série*. Isso significa que observou o quanto a turma também se desenvolveu quanto a essa potencialidade. Por outro lado, ao comentarem sobre as ações que realizaram, deixam transparecer a concepção dual entre mente/corpo.



### *Visão de Corpo*

Este aspecto dual que apresentam os alunos em suas falas não se circunscreve somente a eles. A sociedade como um todo se expressa dessa forma quando alude sobre diversos binômios criados a partir dessa dualidade: certo/errado; claro/escuro; branco/preto; homem/mulher; negativo/positivo. Nessa mesma perspectiva dualista conserva-se esse conceito de corpo separado da mente/espírito. Neste modo acreditam que o aprendizado acontece somente no cérebro.

*É um jogo que trabalha a **mente e o corpo**<sup>31</sup> ao mesmo tempo e é bastante cansativo por que exige que os jogadores corram bastante. (Jeny)*

*Hoje corremos bastante, mas **dessa vez tivemos que pensar**, pois bandeirinha é um jogo de estratégia já que em vez de marcar gols, fazer cesta, devemos esperar o momento certo para avançar e não sermos pegos para não prejudicar o time. (Nicolau)*

*[...] foi diferente e interessante por que não exigia muito esforço físico, mas sim **raciocínio**. (Jeny)*

*A atividade “navegar é (im)possível exige bastante atenção, **pensamento**. (Jeny)*

As falas acima encaminham para o entendimento que os sujeitos da pesquisa têm de que o aprendizado tem um lugar determinado e está localizado na mente, no cérebro - ainda que não utilizem tal palavra, mas fica evidente quando dizem: “*dessa vez tivemos que pensar...*”, ou seja, a partir desta fala cabe a dúvida: então em outras atividades de Educação Física não tiveram que pensar para realizá-las? Ou, como se nos outros jogos as pessoas jogassem automaticamente sem qualquer função da mente; seria como se fosse uma reação reflexa do corpo. Essa visão dualista obstaculiza o entendimento da importância da cultura corporal em suas vidas e que o aprendizado acontece em diversos momentos no espaço escolar e com a mesma intensidade e valor: na sala, no pátio, no laboratório, na horta, na cozinha, enfim.

Nesse sentido, Santin (1994) auxilia-nos para compreender estas questões realmente importantes no universo da Educação Física. Segundo o autor o mundo ocidental tem as suas raízes fincadas no *logos* grego e, por conseguinte deixou-nos uma compreensão de homem dualista. Assim, a visão dual de ser humano, diz que o “humano do homem se situa no *logos*, na mente, na *psiqué*, na alma, na inteligência, na consciência” (p.83). Assim, “o corpo é o lugar onde o especificamente humano habita e se constitui, onde ele se esconde e se manifesta, mas o corpo parece ser apenas um momento, uma condição, uma transitoriedade

---

<sup>31</sup> Grifos meus.

do ser humano, nunca seu ponto central, isto é, seu modo de ser” (SANTIN, 1994, p.83). Fica evidente que esta visão de corpo não foi superada e está presente nas variadas formas de expressão: “*é um jogo que trabalha a mente e o corpo ao mesmo tempo*”, diz a aluna. O corpo nesta visão está separado da mente: ora se trabalha o corpo, ora se trabalha a mente. Ressaltando as raízes desse pensamento, o corpo na concepção dualista é o receptáculo da alma, algo desprezível já que é na alma que estão todas as virtudes, no corpo todos os pecados. A partir das ideias platônicas e cartesianas de corpo e alma, se delineou uma figura de ser humano onde sua essência se “encarnava num corpo, como castigo de um mal praticado” (SANTIN, *ibdem*, p.83).

A partir destas concepções de ser humano, pode-se ilustrar o pensamento acima com um exemplo bastante naturalizado pelas escolas, que é a forma de disposição das classes e cadeiras nas salas de aula, como se a única forma de as crianças aprenderem fosse permanecendo paradas, sentadas e caladas. Assim elas estariam preparadas para receber o conhecimento que geralmente é explanado de forma expositiva aos alunos, e estes tendo como obrigação a tarefa de ouvir e por fim escrever ou então executando tarefas motoras sem significação nem contextualização.

Como efeito desse pensamento dualista em que o corpo é o elemento menos importante em relação à *alma virtuosa*, está a própria hierarquização do conhecimento na escola. Sua posição inferior nesta escala de valores coloca as atividades que lidam diretamente com o corpo em movimento em um nível também inferiorizado. As disciplinas de sala de aula, ou seja, as quais abrangem mais teoria, acabam fornecendo uma imagem mais intelectualizada do conhecimento, mais importante do que as de cunho mais dinâmico, como é o caso da Educação Física e em alguns casos, das Artes.

Esta inferiorização representa um reflexo da própria sociedade vivenciada. Neste contexto de dualismo entre o corpo e mente, dialogo também com Loureiro (1996, p. 134) que nos endereça para uma visão mais ampla dessas questões. Tomando como centro da análise o sistema societário vigente, o qual gerou esta divisão do corpo e coloca em primeiro plano de importância as atividades “cerebrais” em detrimento das atividades “corporais” relacionando com a divisão social do trabalho. Neste sentido o autor explicita que:

A divisão social do trabalho e o paradigma científico individualista-atomístico gerou um desmembramento do corpo característico das sociedades contemporâneas: o trabalho cerebral daqueles que detêm os meios de produção e as elites intelectuais é valorizado e associado à racionalidade e ao espírito; e o trabalho braçal dos expropriados e dos trabalhadores assalariados é desvalorizado e associado aos elementos intuitivos, instintivos, e às partes ‘menos nobres’ do ser físico – braços,

pernas, ouvidos, olhos etc. o corpo deixa de ser um todo físico, mental e espiritual e passa a se definir em partes estanques ou como um simples veículo primitivo das 'ideias superiores', um objeto privilegiado para o exercício da dominação.

O pensamento dualista se manifesta em todas as instâncias da sociedade e aqui, especificamente falando, na instituição escolar, ele também está representado nas práticas diárias e, principalmente da Educação Física reproduzindo essa relação de hierarquia apontada entre corpo e mente, descontextualizando da realidade social vivenciada; trabalho intelectual e braçal reforçando no aluno esta concepção conduzindo-o para um ajustamento social e não a uma reflexão crítica. Algo que deve ser refletido e superado para que possamos avançar nas discussões a respeito da questão do trabalho e do conhecimento em nossa sociedade de classes.

Considero, portanto o debate, no sentido de superação da dicotomia corpo e mente, como importante e fundamental na área da Educação Ambiental, por se contrapor a um modelo de homem em que se reforça a “coisificação do corpo e da natureza” (LOUREIRO, 2006. p.136). Assim, ressalto ainda que essa dicotomia - referência nesta sociedade do capital – predispõe visões dualistas da realidade, onde o ser humano se aparta da natureza, de si mesmo: separando-se em mente e corpo e do restante dos seres, não se reconhecendo como ser natureza, mas sim como aquele que a domina e a explora. Neste sentido, a Educação Ambiental crítica a emancipatória busca do desenvolvimento do ser humano em suas ações e relações tendo o corpo como elemento primeiro nas diversas manifestações dinâmicas da vida (biológica, mental, cultural, social e econômica). O autoconhecimento a partir da consciência corporal, a percepção de integração com o ambiente, a afetividade e a questão do cotidiano são essenciais nas ações educativas ambientais (LOUREIRO, 2006). Neste sentido, Loureiro (2006) enfatiza da importância em vincular um trabalho corporal, o autoconhecimento e o desenvolvimento da autoestima com um projeto político-pedagógico tendo a compreensão do que significa e a função que cumpre a educação na produção e na reprodução da sociedade.

As questões emergentes da fala dos alunos solicitam-me a debruçar de forma mais atenta para ir além destas compreensões que estão no imaginário estudantil. Superar esta dicotomia significa proporcionar aos alunos uma forma de ver o homem como um todo, não como uma mente que pensa e um corpo que obedece, mas como um corpo pensante que não é limitado ao biológico, fisiológico ou psicológico, ou seja, sua corporeidade.

Assim, ao falarmos em corpo, na sua imagem construída historicamente, estamos chamando para este estudo a compreensão de corporeidade. Essa forjada no seio de uma

sociedade marcada pela fragmentação das coisas, e do ser. Como diz Santin (1994) deste modo, “avançando no caminho de repensar o corpo fora dos conceitos tradicionais, chegaríamos à conclusão de que o homem é corpo, e a corporeidade é a humanidade ou o especificamente humano do homem” (p.85). O corpo nessa reflexão trazida pelo autor é um corpo que brinca, joga, vive, trabalha e não se resume a um objeto da alma, circunscrito aos limites inteligíveis: “a inteligência se constrói como corporeidade; talvez, mais radicalmente dito, a corporeidade se faz inteligente” (p.86). A corporeidade se constitui dessa forma na maneira de ser do homem.

Estas discussões acerca do corpo e corporeidade nos levam a outra dimensão: o corpo que se menciona aqui não é um corpo sozinho, e a corporeidade tampouco não se constitui individualmente. Segundo Santin (ibidem, p.97)

A afirmação de que a corporeidade caracteriza o especificamente humano da existência do homem não significa que se reduza ao corpo individual. Ao contrário, a ideia de corporeidade implica uma vinculação, não só com os outros corpos, mas também com o mundo.

Portanto, a partir desse pressuposto podemos conceber a noção de um todo que se relaciona e inter-relaciona, vinculados com o mundo. Essa ideia me remete ao grupo, especificamente aos alunos que formam um grupo e entre eles interagem e se inter-relacionam e cada um exerce influência pela sua própria maneira de ser.

Interessante ampliarmos estes conceitos sobre a corporeidade, no sentido de esclarecer sobre as diversas faces do jogo, um universo de saberes que complementam a análise aqui realizada. Para este autor a corporeidade é dinâmica, não é estática, é um processo em construção. E para assegurar e orientar essa busca da complementaridade do corpo se representa pelo prazer. E este, por sua vez, é inspirado nas forças do desejo que ativa a busca por prazer. “O *desejo* é a energia que faz com que se viabilize e se operacionalize a atividade corporal” (SANTIN, 1994. p.99). E, no entanto, é por meio dos estímulos da *necessidade* que é desencadeado o desejo. A necessidade é o primeiro motor da corporeidade, conclui o autor.

### ***Corpo e prazer – o sentido lúdico***

Com estas ideias de corpo e de corporeidade que vão além de dualismos e de uma concepção estritamente material de corporeidade e desprovida e/ou desvinculada da vida, que

podemos entender, ao que parece se passar com os estudantes na realização dos jogos propostos nas aulas de Educação Física. Principalmente quando demonstram satisfação em jogar, neste momento, percebem-se os componentes - os quais foram denominados anteriormente como a *necessidade*, o *desejo* e o *prazer* - de uma corporeidade que está sendo construída no conjunto das relações estabelecidas por esses jogos. Muitos dos alunos manifestaram seus *desejos* com palavras como:

*Infelizmente tivemos uma aula para jogar* (Marceline);  
*Espero repetir esse jogo várias e várias vezes com todos os meus colegas* (ET);  
*[...] então eu acho que nós até poderemos jogar outras vezes o voleibol infinito [...]*  
 (Boy);  
*Espero mais uma vez jogar, com mais desafios* (Marco Antônio);  
*Sugiro que toda turma faça juntas, ou seja, todos amarrados com o propósito de chegar do outro lado da quadra. Gostei muito e espero que possamos fazer novamente* (Todynho).

Se a corporeidade se faz pela dinâmica do desejo e do prazer com o outro e com o mundo considero essas expressões a garantia da presença sublime do lúdico e da construção da corporeidade proporcionados por estes jogos. Está claro o desejo de estar novamente em contato e no convívio com os outros nestas falas. Ao retomar as contribuições de Santin (ibdem) sobre o lúdico, ele esclarece que não se resume a um conceito puro e identificável, mas “se aproxima mais do comportamento do gosto, do valor estético, da dinâmica da sensibilidade, da inconstância das emoções” (p.87). O lúdico e a ludicidade se compreendem com o seu acontecer, vivenciando-a. Ainda que os estudantes queiram repetir os jogos como forma de vivenciar novamente o prazer proporcionado pelos mesmos, Santin (1994) adverte que o lúdico é um fazer inédito, “cada ato lúdico é novo e original, jamais repetido” (p.87). Ou seja, aquele prazer, daquele momento, aquele ato lúdico proporcionado por aquelas pessoas envolvidas não se repetirá da mesma forma, claro. O que pode acontecer é a atividade ser proposta novamente, mas considerando um dos princípios do jogo, a incerteza, a ideia do acaso, pois “jogar significa distribuir lugares e funções, mas os fatos podem ou não acontecer” (SANTIN, 1994. p.104).

O autor supracitado coloca que abordar o tema do lúdico para a área da Educação Física, e acrescento, aos jogos e esportes inclusive, tornou-se alternativa fundamental a quem deseja sair de um universo tecnicista e de rendimento baseado nos esportes de alto nível. Os jogos cooperativos por serem atividades em que se diminui ou se anula o fator competitivo, acaba evidenciando ou despertando a ludicidade que o desejo de ganhar suprime. É bastante perceptível o ganho do valor lúdico para estes estudantes.

Foi muito divertido assisti-los se divertirem. A alegria estava estampada em seus rostos. (diário de pesquisa)  
É um jogo que acredito ter marcado suas vivências, pois eles ficam muito contentes com ele, volta e meia pedem para repeti-lo. (diário de pesquisa)

Desde o início de minha carreira no magistério não me lembro de presenciar tais impressões, ou pelo menos não de todos ao mesmo tempo como foi nesses casos. Quando alunos expõem que não gostam de jogar ou que não querem participar de algum jogo, logo me vem a ideia de que a razão de suas negativas, são as condições do jogo e atitudes provenientes de alguns participantes que não permite o impulso do desejo de se manifestar, e sem isso, o prazer torna-se elemento inexistente em uma atividade. Tomando por base que a essência ou seu fator primordial do jogo seja o prazer ou o divertimento (SANTIN, 1994; HUIZINGA, 2000) logo, é quase inaceitável uma pessoa em idade infanto-juvenil ou na adolescência se recusar a participar, a não ser que suas razões não estejam em si mesmas, mas no jogo e em sua estrutura. Com a proposição de jogos cooperativos e com as alterações nas regras e nas estruturas de alguns esportes realizados juntamente com os alunos percebi, por outro lado que a participação foi unânime. Uma heterogeneidade de sentimentos e emoções foi observada:

Percebi por várias vezes a mescla de emoções em seus semblantes: o medo, a alegria e a satisfação de salvar alguém mesmo ficando ele mesmo “paralisado”, a ansiedade na montagem das estratégias para resgatar a “bandeira”. (diário de pesquisa)

Nesta situação lembrada pelas anotações acima chama a atenção as emoções expressas em seus rostos e que foram relatadas por eles também em seus próprios registros. Considero-as fonte de aprendizado emocional, afetivo e social. Tais momentos abrem espaço para o autoconhecimento de suas potencialidades nos aspectos descritos, como também traz situações onde os alunos entram em contato com seus sentimentos e emoções, e ao mesmo tempo oportuniza o desfrute desse aprendizado com os outros e com eles aprender também. São momentos particulares, singulares e por isso importantes para seu desenvolvimento. As reações emotivas diante das situações apresentadas fazem parte do campo da sensibilidade em que o aluno exercita o convívio e experiência como formas de se relacionar consigo e com o coletivo. Este espaço de aprendizado torna-se verdadeiros espelhos individuais e coletivos. Ali se reflete quem eles realmente são, e como poderão ser e agir, mas ao mesmo tempo e a qualquer momento, podem no instante seguinte modificar seus modos de ser e de reagir devido a esta dinâmica com que se realiza o jogo. E é a partir das reações dos outros a sua volta que se dá a chance de voltar atrás em suas escolhas, de rever atitudes ou gestos. O grupo

constrói uma identidade que lhe é própria, singular, e esta identidade atrai para si, para o grupo, ações, reações e atitudes oportunas para seu desenvolvimento.

No jogo “navegar é (im) possível” ocorreu algo bem semelhante. Muitos não sabiam como agir, como começar, uns começaram a pular nas cadeiras solitariamente, mas ao perceberem outras maneiras de se deslocarem pelo espaço de jogo acabaram imitando aqueles que conseguiam mais facilmente se deslocar, e acabaram escolhendo por uma atitude mais coletiva. Neste momento cada um percebeu o grupo que estava ali o tempo todo. Estes são indícios de que os jogos cooperativos e semicooperativos proporcionam algo diferenciado, porque expõem ao aluno diferentes informações que serão processadas em suas memórias *corporais*. Corporais lembrando os conceitos de Santin (1994) sobre a corporeidade: não é um corpo que aprende, é um *corpo aprendente* em toda sua plenitude e que está se constituindo na própria vivência.

Nesta categoria busquei deixar evidente o surgimento do elemento lúdico nos jogos proporcionados, tanto os semicooperativos como os cooperativos ou os de resultado coletivo, considero um avanço em relação a outras formas de jogar onde o fator competitivo muitas vezes leva a uma perda de grande parte do prazer do jogo. Surpreendeu-me o fato de surgir em suas falas os aspectos os quais os jogos podem desenvolver, como já mencionado anteriormente: cognitivo, da linguagem, afetivo, físico-motor e moral. Confirmou-se pelos seus registros que a oportunidade de jogar promove todos os níveis do desenvolvimento humano: físico, emocional, mental, espiritual e social (BROTTO, 2001). Haja vista as subcategorias que emergiram: “percepção do jogo”, que relatam primariamente o que pensaram sobre os jogos propostos; “satisfação em jogar” onde aparece significativamente a demonstração de prazer, divertimento e o desejo de repetição desses jogos; “aspectos físicos” onde relatam suas percepções sobre os aspectos relacionadas especificamente com as capacidades e habilidades desenvolvidas, atenção, agilidade, esperteza; sensações despertadas pelo jogo; e ainda o que aprenderam com o jogo que revela suas percepções acerca do coletivo.

Diante das análises aqui realizadas sobre “O Jogo e suas Múltiplas Faces” o que emergiu das falas dos alunos contribuiu para que eu pudesse melhor compreender e me comprometer mais com a proposta dos jogos cooperativos, num sentido de propor uma alternativa aos jogos competitivos resgatando o elemento lúdico dos jogos e dos esportes. Observo também que a partir do que foi exposto pelos alunos, algumas lacunas no processo ensino aprendizagem devem ser superadas, como por exemplo, avançar nas questões sobre a

dicotomia corpo e mente, temas importantes tanto na Educação Física quanto na Educação Ambiental, como exposto acima, e que merece um cuidado maior, ainda que essa proposta procure desenvolver essa questão por meio de práticas alternativas do esporte e dos jogos. Outro ponto importante em minha prática docente é a necessidade de uma efetivação de um quadro de conteúdos coerente com a proposta dos jogos cooperativos, assim, além dos jogos e dos esportes, procuro desenvolver os outros temas da cultura como as ginásticas, as brincadeiras as lutas, dança e expressão corporal o que, inclusive são conteúdos sugeridos pelo Coletivo de Autores (2009), porém precisam receber um especial estudo de reestruturação, pois são basicamente competitivos como as lutas, por exemplo.

Tendo discutido a respeito do jogo e as percepções dos alunos em relação aos jogos cooperativos e semicooperativos, passo a refletir acerca da segunda categoria que se anunciou a partir das análises dos dados, a qual denominei: Entre a Competição e a Cooperação.

#### 4.2 ENTRE A COMPETIÇÃO E A COOPERAÇÃO



Figura 2: "Futebol em Brodóski" de Cândido Portinari. 1935



A figura expressa por Cândido Portinari traz à reflexão o universo infantil representado por um jogo de futebol num campinho improvisado, de chão batido, e algumas crianças aparentemente alegres, sedentas pela posse de bola e bastante entretidas na jogada. Esta imagem apesar de nos mostrar uma visão de um passado bucólico nos remete também a uma situação bastante universalizada na atualidade da cultura corporal infantil no nosso país, o futebol. Ainda que a figura representada seja de um esporte com bases competitivas ressalto o aspecto descontraído da atividade sendo transmitida na tela do artista uma atmosfera muito próxima de uma brincadeira. Reflito com a imagem e ela representa a necessidade de externar um ideal de jogo que aproxime as crianças e os jovens, no sentido do coletivo e que as envolva no significado da diversão e do aprendizado de estar com o outro assim, refletindo desta forma a categoria aqui apresentada, “entre a competição e a cooperação”.

Esta é uma categoria que abrange dois temas importantes para o trabalho, porém, vou desenvolvê-los separadamente de modo a dar ênfase aos aspectos que surgem dos discursos dos alunos sobre tais assuntos, ainda que por vezes me refira a um ou outro, justificando o título: “Entre a competição e a cooperação”. Assim como Brotto (2001) menciona a competição e a cooperação como “processos sociais e valores presentes no Jogo, no Esporte e na Vida” (p.26) embora não representem, definem ou substituem suas naturezas, em alguns momentos se evidenciou fatores cooperativos nas atividades e em outros os fatores competitivos demonstrando que as atividades, os jogos e os esportes suscitam essas dimensões que estão presentes na sociedade também. Iniciarei desse modo a dissertar sobre o fator competitivo existente nas falas dos sujeitos da pesquisa e em seguida me deterei sobre os fatores cooperativos.

“Entre a competição...” este foi um fator emergente na fala dos sujeitos da pesquisa, que se anunciou pelas reincidentes vezes em que o assunto “competição” foi enunciado. Ainda que meu olhar de professora já percebesse tão presente nas atividades corriqueiras das aulas de Educação Física, a pesquisa possibilitou um cuidadoso olhar sobre suas expressões captadas pela escrita. A insistência com que ia aparecendo o tema competição nos registros dos alunos revela talvez o quanto ele esteja presente em suas vidas.

Interessante observar, aqui, que a escrita é mesmo reveladora, como se o papel representasse um fiel confidente não somente pelas palavras escritas, mas pelo tempo de parada para refletir sobre as vivências junto aos alunos o que teve um significado ímpar para minha profissão, pois foram esses momentos que de fato possibilitaram o conhecimento do que pensam os sujeitos com quem compartilho, cotidianamente, o espaço escolar, suas

opiniões. Sem nenhum constrangimento em escrever, percebi que a escrita possibilita uma cumplicidade com “o papel”, ou melhor, com nossos próprios pensamentos e modos de sentir.

Destaco, para a compreensão da categoria aqui apresentada, o resgate das características dos jogos cooperativos tratadas no capítulo 3, salientando a importância de trazê-las nesse momento a fim de facilitar ao leitor construir um cenário de como se estruturou a aplicação desses jogos na pesquisa como também nas práticas de Educação Física. São jogos que, segundo Orlick (1978. p.124), se dividem em quatro categorias: jogos cooperativos e sem perdedores, jogos de resultado coletivo, jogos de inversão e jogos semicooperativos. Essas categorias servem para localizarmos o grau de cooperação existente em cada particularidade do jogo. Todos, enfatizo, contêm em sua estrutura o elemento cooperativo ou mesmo de abrandamento da competição. Para rememorar o que foi desenvolvido com os alunos cabe mencionar os jogos sugeridos para a pesquisa como modo de levantamento de dados: (a) o primeiro foi bandeirinha e por ser um jogo semicooperativo permanecia em sua estrutura o fator da competição, pois ainda persistia a figura do ganhador e perdedor, porém o nível de cooperação é fortalecido dentro do mesmo time; (b) o jogo voleibol infinito foi o segundo a ser sugerido e, se caracterizou por ser um jogo cooperativo de resultado coletivo, por esse motivo era inexistente a possibilidade de vencer, pois todos deviam se empenhar em jogar o maior número de vezes possíveis, acumulando pontos para os dois times; (c) e o terceiro jogo foi, navegar é (im) possível para todos, um jogo cooperativo sem perdedores, e tinha por característica ser plenamente cooperativo e de necessitar o envolvimento de todos na atividade.

Ao realizar essa retomada na definição das atividades que foram oferecidas, poderemos vislumbrar agora o clima a que os alunos estavam imersos. Em suma, as atividades escolhidas para as vivências com os alunos, tiveram como objetivo aumentar gradualmente o elemento cooperativo, assim poderiam ter a oportunidade de experimentar diferentes jogos cooperativos. Porém, é importante ressaltar que a turma com quem trabalhei neste estudo já vinha trabalhando com jogos semelhantes aos desenvolvidos na pesquisa há algum tempo. As atividades da pesquisa até o momento seguiam na linha dos jogos semicooperativos e jogos de inversão. Ou seja, eram jogos esportivos com alteração em suas regras para permitir a inclusão de todos e a participação efetiva nas jogadas. Essas alterações podem ser encontradas em Orlick (1978. p.133) e em Brotto (2001.p.87) e irei elencá-las aqui para dar uma noção mais detalhada de quais experiências os alunos vinham tendo e também para demarcar o modo de abordagem aos jogos cooperativos nas minhas aulas.

- Os autores acima sugerem que se inicie a “aplicação dos jogos cooperativos em grupos de adolescentes, especialmente num contexto de aprendizagem esportiva” (p.87) e foi dessa forma que iniciei os jogos cooperativos com esses alunos.
- Outra ideia proposta pelos autores como alteração seria criar uma situação onde todos joguem, ou seja, estabelecer que todos os times tivessem o mesmo tempo de jogo, ao invés de “o que ganha fica na quadra”;
- “todos tocam/todos passam” nessa interferência indicada, a bola deve ser passada por entre todos os jogadores do time, para que o ponto seja validado;
- na sugestão em que “todos marcam ponto”, é dada a ideia de exigir que todos os jogadores tenham feito pelo menos um ponto durante o jogo para que o time vença;
- outra sugestão adotada foi a do “passe misto” em que a bola deve ser passada, alternadamente, entre meninos e meninas, como também a do resultado misto onde os pontos são convertidos, ora por uma menina, ora por um menino.

Essas alterações foram sendo implementadas a partir das minhas observações e, também dos protestos provenientes de alguns alunos descontentes nos jogos, evidenciando as dificuldades enfrentadas por eles, (principalmente aqueles que não conseguiam pegar na bola, ou não recebiam passe, por exemplo) e juntamente com o grupo levantava essas questões e com eles motivava as possíveis mudanças. Muitas vezes também promovia uma espécie de avaliação dos jogos da aula anterior (pois não tínhamos tempo de realizar no mesmo dia) e nesse momento se propiciava algumas discussões a respeito de atitudes, ações de alguns, regras, comportamentos, enfim. Era um momento bastante rico em que surgiam muitas soluções, sugestões de mudança, despertando a criatividade para alcançar uma saída aos problemas levantados. Nesse sentido as atitudes reflexivas avançam naquilo que Bracht (1992) alertava sobre o “respeito irrefletido às regras” (p.59) que o esporte condiciona, dando um caráter estático e inquestionável, levando o aluno ao acomodamento e não ao questionamento. Este pressuposto não reconhece “a capacidade dos alunos de entender e compreender regras” (p.79), pois não busca pelo diálogo e reflexão junto com eles mudanças, mas somente a aceitação das regras e normas como normais.

Considero esses momentos reflexivos como os mais importantes para o desenvolvimento dos jogos cooperativos. Acredito que são fundamentais para sua efetivação e legitimação de uma prática significativa para o aluno e para o professor, pois são espaços de aprendizagem que se oportuniza possibilitando o exercício da *práxis* pedagógica na acepção

de Loureiro (2006) que a compreende a partir de Freire (1987) como implicada “na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p.130).

Com a pesquisa dei continuidade ao processo de implementação dos jogos cooperativos nas aulas e ainda busquei ousar e oferecer jogos em que o fator cooperativo pudesse estar mais evidente, o que causou certa ansiedade por não saber como os alunos iriam reagir, pois tudo era novo para eles como era para mim também. Mas tal ansiedade foi se transformando em satisfação, por propiciar algo em que eu acreditava. A todo o momento eles demonstraram uma aceitação em aprender algo novo. Diferente de outras experiências que tive no passado, (principalmente com turmas de oitava série<sup>32</sup>, em que demonstravam muita insatisfação no que era proposto) eles acabaram gostando das vivências em jogos cooperativos, ao menos de forma geral considerando, claro, suas expressões de alegria e contentamento na participação dos jogos.

No entanto apesar de notar a alegria experimentada nesses jogos, devem-se assumir também os fatores que trouxeram certa contrariedade em alguns momentos, o que nos leva a algumas análises importantes. Foram comuns frases como:

*É legal, mas cansativo, amarrado e muito competitivo (Mamute);  
Senti que todos tinham rivalidades uns com os outros... todos eram bem competitivos, divertidos e muitas vezes tentaram competir com todos, incluindo com seus próprios companheiros de equipe (Miki);  
O que eu não gostei muito é que ninguém entendeu que não era uma competição, por que um grupo queria ter mais pontos que o outro (Kaká).*

Essas avaliações mencionam o impacto que gera a competição na diversão e mesmo sendo jogos com caráter basicamente cooperativo ou semicooperativo não deixaram de transparecer atitudes competitivas, demonstrando o condicionamento dos alunos em comportamentos competitivos.

No ambiente escolar juntamente com colegas presenciei muitas vezes o pronunciamento de algumas opiniões a respeito da competição, de que ela é importante, pois promove a integração dos alunos justificando, inclusive, a organização de competições, o “interséries”, por exemplo, como é conhecido na escola que atuo, ou que ela serve para o desenvolvimento da autoestima, entre outras justificativas. Os comentários e opiniões estão corriqueiramente no universo escolar principalmente, e estão na esteira dos mitos que se construiu em volta da competição. Brown (2002) apresenta algumas reflexões a respeito das

---

<sup>32</sup> Oitava série que corresponde ao nono ano de acordo com a lei do Ensino Fundamental de Nove Anos nº 11.274/06 que acrescenta um ano no currículo escolar.

mais comuns e frequentes ideias associadas à cooperação e à competição, as quais me possibilitam aproximar ao que os alunos relataram em suas falas anteriormente descritas. Brotto (2001) denomina de mitos, preconceitos e ideias confusas em torno da cooperação e da competição (p.31). Uma das questões trazidas pelo autor é “se existe a crença em eliminar a competição com esses jogos”, o qual ele responde: “Não. Não vamos eliminá-la, mas esse fato não tira a possibilidade de analisá-la, questioná-la e propor alternativas” (p.40). Então, nesse sentido, concordando com Brown (2002), não há como eliminar a competição, e acrescento, pois ela é um fenômeno da sociedade do capital. E a competição nos esportes foi forjada no seio dessa sociedade, não é um fenômeno a parte dela; está implicada com a sociedade e seus princípios.

Outra dúvida que ele ressalta em relação ao fator atrativo dos jogos competitivos, se refere à diversão oferecida pelo elemento competitivo.

Se não tem competição, qual é a graça? Esse comentário indica que muitos pensam: que a competição é o elemento que dá “graça” a um jogo; que o fato de ter um ganhador é importante (e condição necessária) para mostrar as capacidades do jogador. Muitas vezes essa graça converte-se em violência, brigas [...] o desafio num jogo cooperativo é a superação coletiva de algum obstáculo externo ao grupo. E para conseguir superá-lo, necessita-se da colaboração de cada um dos participantes, não somente dos melhores, dos mais fortes ou dos mais ágeis (BROWN, 2002. p.40).

Na realidade mostrada nos registros dos alunos e que fica confirmado e reforçado pelas reflexões acima, é que a competição gera muitas vezes o descontentamento dos alunos, em detrimento do prazer que o jogo poderia proporcionar para todos e não apenas para alguns. O que apontam os comentários é que a competição é um comportamento que suplanta valores como a amizade, como o que expressou Marco Antônio:

*Aprendi muita coisa, principalmente na hora em que seu amigo do mesmo time está correndo atrás de você e para se salvar ele bota o pé na sua frente e te derruba para sair correndo.*

Outro sujeito da pesquisa reconhece que foi divertido, mas observa a desorganização e os desentendimentos dos colegas: “o jogo é bem divertido, pois há sempre bastante competitividade, mesmo havendo desorganização e até desentendimento entre os colegas” (Pink). Ou seja, mesmo reconhecendo o elemento divertido da competição a aluna ressalva a desorganização e os desentendimentos gerados no jogo, provavelmente oriundos da

competitividade. E ainda num outro momento salienta o fator excludente da competição: “*não consegui jogar muito, pois os colegas são competitivos demais e não dão a vez para os outros*”.

Então, esses fatos me levam a acreditar que estimular a competição com o discurso de integração, ou da diversão para levar o jovem a participar das aulas, incorre em alguns equívocos: não levam em conta e/ou não percebem os problemas que são gerados por ela, como violência, brigas, discussões, exclusão, preconceito, etc. e acabam naturalizando-os, como se esses problemas tivessem que ser aceitos como normais; ou cometem outro equívoco o qual se relaciona com o anterior, porém em uma dimensão ampliada da realidade social: não levam em conta ou não percebem e não se convencem que o esporte exerce uma função na sociedade que é o de “internalizar valores, normas de comportamento, que lhe possibilitarão adaptar-se à sociedade capitalista” (BRACHT, 1992. p. 63). Ou seja, é reproduzido na escola por meio do esporte competitivo os valores e normas da sociedade que estão imbricadas com os valores e normas dos esportes.

Nas citações anteriormente expostas, os alunos demonstram a ideia de que a “graça” enunciada em Brown (2002) fica restrita geralmente a alguns, os quais conseguem jogar, e ainda, se revela em alguns momentos do jogo como um fator irritante, desprezível, a competição é vista como um exagero da pessoa que age dessa forma. E de acordo com minha experiência docente em diversas situações competitivas, é comum observar que geralmente o time ou a pessoa que está perdendo ou que não participa das jogadas perde também toda a “graça”, o estímulo e o encanto pelo jogo.

O que transparece nas atitudes reveladas pelos alunos é que suas experiências em jogos ou esportes foram marcadas por situações de competição e na valorização do vencer. A tendência de uma criança que é exposta a comportamentos competitivos habitualmente é a repetição desse comportamento mesmo que a situação exija outra reação. Por repetidas vezes ao serem questionados sobre o objetivo de algum esporte (como por exemplo, o objetivo do jogo de vôlei: é não deixar a bola cair no seu campo; no jogo de futebol: é o de colocar a bola entre as goleiras; no jogo de basquete: é o de arremessar a bola na cesta, e assim sucessivamente.) o que respondiam era: vencer, professora! Por mais que explicasse o objetivo de um dado jogo, a resposta era sempre essa. Claro que em um jogo competitivo o objetivo final é vencer realmente. Mas me refiro ao objetivo específico do jogo que encaminha para o resultado final. E não simplesmente vencer. Outro exemplo semelhante e

que vai ilustrar o que venho dizendo é o que descrevem os sujeitos da pesquisa quanto ao incômodo em ver os colegas não respeitarem os objetivos do jogo:

*Tenho a sensação que conseguimos (alcançar o objetivo do jogo), só que tem muitos que não conseguiram entender, pois jogavam para fazer pontos e não respeitando os objetivos (Valéria).*

*Apesar do nome do jogo ser 'infinito', as pessoas estavam mais preocupadas em fazer pontos do que manter a bola no ar (Pink)*

Ou seja, não tiveram atenção em respeitar o objetivo do jogo que era o de manter a bola no ar, mas simplesmente obedecer ao seu comportamento condicionado sem perceber a possibilidade de deslocar o objetivo para outras atitudes, o que denota ser conveniente insistir em trabalhar com mais frequência os jogos cooperativos. Também as falas abaixo expressam o mesmo comportamento competitivo, o qual deve ser objeto de reflexão:

*Mesmo não sendo uma competição fomos o último grupo a conseguir atravessar, mas na segunda prova... a gente foi os primeiros. (Boy)*

*Apesar de não ser uma competição, todos estavam pensando em ganhar, ou seja, chegar ao destino primeiro que os outros grupos. (Pink)*

Neste sentido me apoio em Orlick (1978. p. 137) quando ele se adianta em afirmar da importância das experiências em cooperação:

O grau inicial de aceitação ou rejeição dos jogos cooperativos, especialmente daqueles com resultados invertido, parece refletir o grau de condicionamento a uma ética competitiva ou à vitória. Esse condicionamento não é imutável, pois descobrimos que os jogos cooperativos que oferecem mais do que uma simples novidade tornam-se mais aceitáveis à medida que são mais praticados, como em geral acontece com os jogos mais tradicionais.

Em outros termos torna-se imprescindível o trabalho com os jogos cooperativos em diversos momentos do desenvolvimento da criança e do adolescente, oferecendo maior chance de uma compreensão mais profunda de seus princípios. Entretanto, Orlick (ibidem) reforça também um aspecto mais abrangente dessas experiências: “a estrutura do ambiente tem a chave para a mudança cooperativa, assim como a tem para aceitar desde o início as alternativas cooperativas. A aceitação cooperativa é claramente uma função do ambiente social” (p.137). Assim, pode-se apreender que o ambiente social no qual a criança e o jovem estão expostos, no caso competitivo, determina suas atitudes, seus jogos e brincadeiras, ainda que se admita que a cooperação também exista em suas vidas, mas em grau inferior.

Uma interessante observação ao que os alunos escrevem em seus registros encaminha para a compreensão de que algumas palavras recebem sentidos diferenciados e contraditórios, representando o que está em seu imaginário, significando o grau de impregnação do ideal competitivo e como conceberam a partir de suas diversas vivências o sentido atribuído a essas palavras. Como é o caso nessas frases:

*Enfim a turma é brincalhona e isso atrapalhou um pouco porque não levaram muito a sério e alguns são bastante competitivos. (Todynho)  
O jogo foi diferente. O objetivo era não deixar a bola cair. Mas, mesmo assim, alguns levaram o jogo a sério. (Nicolau)*

A palavra *sério*, por mim grifada, obedece a sentidos diferenciados nas duas citações: a primeira corresponde a um comportamento inadequado de alguns alunos diante da proposta do jogo. Assim, desprezaram o objetivo e acabaram se comportando como em uma competição. Essa aluna considera a palavra *sério*, para designar o respeito ao objetivo proposto naquele jogo. Na citação seguinte, porém o aluno se queixa por que os colegas levaram o jogo a *sério*. Ou seja, o sentido emprestado à palavra destacada representa obedecer às regras do jogo competitivo, aquele baseado nos esportes de rendimento. Esse aluno também percebeu que os colegas não respeitaram o objetivo do jogo cooperativo, mas aplicou o sentido da palavra para designar que *sério* são os esportes de rendimentos, os competitivos. Este é considerado sério, é o que vale para ele. Portanto, este jogo a qual estavam participando era um jogo na esfera do **não-sério** para Nicolau.

Neste sentido cabe trazer ao esclarecimento do que pode significar tal pensamento contando com as contribuições de Santin (1994). É um autor que versa sobre a ludicidade humana e discute a presença do lúdico nas atividades esportivas. Ele observa a dificuldade em separar a palavra esporte da palavra rendimento. São palavras que na atualidade forçam sua presença diante de uma sociedade baseada nos recursos da ciência e da técnica. Para esse autor “se tem a impressão que esporte de verdade é aquele que é praticado sob o signo do rendimento. Assim, conclui-se que o esporte de rendimento é o único válido” [...] (p.38). Valores como produção, resultados, eficiência, são cada vez mais estimados pela sociedade industrial trazendo o significado de rendimento para o setor esportivo com o mesmo sentido de produtividade desta sociedade. (SANTIN, 1994; BRACHT, 2009) “Tudo que é feito ou planejado somente adquire validade se houver rendimento” diz Santin (ibdem. p.40). Portanto, pode-se afirmar que reside aí o caráter *sério* desse modo de esporte.



O autor enfatiza que o esporte se afastou de suas raízes lúdicas quando serviu a interesses da ordem social industrial: “Toda a atividade esportiva acaba sendo um elemento adicional nas relações econômicas, imposto pelo sistema de produção” (SANTIN, *ibidem*. p.65). Acrescenta ainda que “as atividades esportivas são envolvidas por interesses econômicos, ideológicos, terapêuticos, políticos, disciplinares ou publicitários. O esporte não passa de um mediador entre os interesses de um grupo dominante e as camadas populares” (p.65). Assim, a partir do momento que servem a interesses que ele não possui na sua originalidade, então não pode ser caracterizado pelo elemento lúdico.

Essa mesma seriedade aqui representada pelo rendimento, que conduz o esporte profissional, é inspirada nos alunos que têm nas suas práticas escolares ou não, as bases dos esportes com esse princípio, trazendo em seus imaginários o ideário do esporte profissional como o único válido, o sério. A não seriedade é ligada ao fator lúdico que aquela vivência estava proporcionando naquele momento. Assim sendo me adianto em afirmar a possibilidade real dos jogos cooperativos aproximarem-se da ludicidade, a qual foi perdida pela valorização da competição nos esportes. Brotto (2001.p.76) apresenta o “resgate do lúdico” como um dos princípios da ação cultural e educacional que deve orientar o esporte: “resgatar a cultura lúdica, recriar sem preconceitos os modelos esportivos clássicos e populares, difundindo atividades mais próximas e motivantes ao corpo não olímpico”.

Miki, um dos sujeitos da pesquisa, traz uma importante contribuição em relação ao que foi exposto quando diz: “*eu senti muita competitividade em todos, mas todos a deixaram de lado e se divertiram muito*”. Ao interpretar essa fala apreende-se que a competição interfere na diversão, e não que a competição leva à diversão, um dos mitos apontados por Brotto (2001). O aluno observa que apesar de no início do jogo ter muita competitividade, todos acabaram deixando-a de lado por se envolverem na atividade de outra forma; por talvez perceberem os princípios colaborativos que a atividade estava requisitando. Portanto, nota-se o fator competitividade em oposição à diversão. Ou seja, se divertiram muito porque deixaram a competitividade de lado.

A disputa e a competição representam para os sujeitos da pesquisa frequentemente a fatores negativos e antagônicos a diversão e a amizade:

*A gente passava o tempo todo disputando nas aulas de educação física, mas mesmo assim éramos melhores amigos. (Marceline)*

A competição fundamenta-se na exclusão de outra pessoa ou de outro grupo, por isso revela-se como fator antagônico a valores como amizade e diversão. No mínimo teremos em um jogo competitivo um olhar desconfiado para os outros. A confiança é o elemento mais frágil numa situação competitiva. Por ser objetivos mutuamente excludentes como confiar no outro se o que está tentando alcançar é o mesmo que eu, por exemplo?

Brown (2002) novamente contribui com suas reflexões a respeito das dúvidas existentes sobre o jogo competitivo. A afirmação de que “A competição é boa enquanto é sadia”, supõe a ideia de que dependendo do nível de competição poderemos desenvolver alguma potencialidade da pessoa. Esta ideia se fragiliza ao pensarmos com o autor que é muito difícil saber quando uma ‘competição sadia’ se transforma numa ‘competição doentia’ pois

Numa competição, o mais importante é ganhar. Se alguém ganha, outro não pode vencer. É inevitável então que comecemos a ver os outros como obstáculo ao nosso sucesso. [...] não obstante, uma relação de competição não conduz a uma relação de confiança, posto que seria irracional confiar em alguém que se beneficia de meu fracasso. [...] enfim, é difícil falar de competição ‘boa’ ou ‘má’. No melhor dos casos, a competição nos leva a ver os outros com desconfiança. No pior, pode provocar uma agressão direta. (BROWN, *ibidem*. p. 41)

Um dos efeitos da competição na vida das pessoas, e especificamente falando, dos estudantes é conduzir e reforçar o pensamento da exclusão e da escassez, na competição se naturaliza a concepção de que realmente não existe o bastante para todos e todos querem o bastante para si mesmo. (BROTTO, 2001. p. 60) Desse modo, em situações de competição, intensificam-se ações individualistas e assim “somos menos capazes de ver as coisas a partir da perspectiva do outro. [...] a competição produz uma relação de incomunicação” nos diz Brown (2002. p.41) o qual indica que não se consegue um diálogo entre os envolvidos numa situação competitiva por que “um é possuidor, o outro, frustrado” (BROWN, *ibidem*), pois não pode haver comunicação quando apenas um se beneficia daquele prazer, enquanto ao outro lhe é negado esse direito. Como Freire (1987) explica o diálogo como um ato de criação que não pode ser “instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro”. Neste sentido, diz o autor “[...] não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”(p.78). Compreendo, portanto diálogo, a partir de Paulo Freire (1987) como

O encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. [...] É encontro de homens que pronunciam o mundo. [...] E pronunciar o mundo é modificá-lo. O mundo

pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (p.78-79).

Reflito a partir das palavras de Paulo Freire sobre o “diálogo” propiciado pelos jogos cooperativos não apenas com o ato da fala, mas com o ato de proporcionar a todos a possibilidade de se pronunciarem, de alcançarem o objetivo, que não é restrito aos “melhores”, neste sentido a relação que se estabelece não é a “conquista” do outro, mas a conquista de todos por um objetivo comum. Tendo os estudantes nesses jogos a possibilidade de expressarem seus desejos e ideias a respeito do que praticam, de modificarem regras e acordos numa ação conjunta com todos os participantes, se manifesta assim a “pronúncia” o qual nos fala o autor, o direito a palavra. Nos jogos cooperativos se funda o diálogo por que propicia ao outro a possibilidade de “ser” também como o elemento fundante da relação entre os homens, como a possibilidade de reflexão e ação para enfim modificar o mundo problematizado.

Outra questão interessante que revelam as falas dos estudantes é o fato de surgir situações em que a competição veio acompanhada de expressões positivas também, demonstrando seu caráter ambíguo:

*É divertido, pois há sempre bastante competitividade. (Pink)*  
*[...] o jogo estava bem competitivo [...] eu preciso vencer esse jogo, a todo custo!*  
*[...] o jogo está muito divertido... era divertida as aulas de Educação Física...*  
 (Marceline)

Ao mesmo tempo em que a competição aparece como um fator negativo nas falas dos sujeitos da investigação, também se salienta comentários de que o jogo competitivo traz elementos de diversão, pois há competição. Neste sentido Orlick (1978) fala da possibilidade das situações competitivas nem sempre serem puramente competitivas embora em geral o sejam, devido à importância dada ao resultado final. Existe a possibilidade, no entanto, de em um jogo competitivo evidenciar-se algumas características da cooperação, assim ele denomina: “competição cooperativa” quando a orientação levada para o jogo é menos acirrada e o resultado não é tão importante do que na “pura competição”. Ou seja, em jogo semicooperativo, por exemplo, os participantes podem se identificar mais acentuadamente com as características competitivas que ainda estão presentes, ou podem se identificar, por outro lado, nas situações em que a cooperação apareceu. Então, segundo Orlick (1978), “a maneira como o indivíduo interpreta a situação competitiva influencia muito sua orientação e

o resultado pessoal” (p.82). Dessa forma um fator importante a se considerar é a vivência pessoal e sua interpretação das situações vividas lembrando o que foi mencionado anteriormente sobre o ambiente social a que o indivíduo está exposto.

Entre as opiniões, sentimentos e percepções surgidos nas falas dos sujeitos da pesquisa, a referência sobre a competitividade e a coletividade surgiram demonstrando a coexistência desses dois fatores nos jogos. Conquanto, iniciarei um diálogo mais específico a respeito do elemento cooperativo surgido neste processo de análise.

O desenvolvimento dos jogos cooperativos e semicooperativos abriu um campo propício de situações, em que se proporcionaram vivências diversas aos alunos e o surgimento de atitudes e comportamentos visivelmente mais coletivos que em experiências passadas com jogos tradicionais. Neste item a ser tratado iremos discutir especialmente o elemento cooperativo e outros fatores que acabaram se relacionando como a participação, estratégia/tática e trabalho coletivo. Ao observar seus escritos, um dos fatores que chama a atenção é a preocupação dos sujeitos da pesquisa com a participação dos colegas nas atividades. Realmente eles percebem, valorizam e questionam a participação de todos nos jogos. Possíveis causas podem ser avistadas como a própria gênese colaborativa das atividades que propiciam situações em que o coletivo se torne imprescindível à realização destas, e, de certa maneira as atividades são realizadas fundamentalmente com todos juntos geralmente. As percepções acerca da participação vão revelando essa impressão:

*Hoje o jogo foi equilibrado. Ambos os times tiveram chances de marcar pontos e em minha opinião foi um ótimo jogo porque todos participaram e gostaram de jogar.*

(Nicolau)

*Desta vez as pessoas participaram mais porque havia mais colegas em quadra.*

(Nicolau)

*Foi muito bom por que todo mundo participou e ninguém ficou de fora que nem outras vezes que aconteceu o voleibol normal.* (Boy)

*A percepção é que todos jogam, tem que ter companheirismo, atenção, é divertido.*

(Mamute)

Nessas observações fica clara a satisfação em perceber que todos participaram e todos tiveram chance de marcar pontos. A ideia de coletivo está expressa nessa citação pela palavra *todos*. Ou seja, o jogo foi bom porque todos participaram; é dada importância ao coletivo, ao grupo. O mesmo acontece com a fala de Valéria:

*Achei muito interessante por que percebi que ninguém brigou, todos participaram sem reclamar, adorei essa aula por causa que todos participaram...eu acho boa por causa que somos uma turma.* (Valéria)

É muito interessante essa percepção de que eles “são a turma e a turma são eles”, uma vez que esse é um sentimento importante para a construção da consciência da coletividade. Outro ponto também importante é a ausência de situações de briga; o que chamou a atenção da aluna é um sinal claro de que não são atitudes esperadas nem valorizadas pelos alunos. E também de que quando inexistente a concorrência pelos mesmos objetivos favorece o desaparecimento das possíveis causas dos atritos. Esta situação é mais presente em uma estrutura competitiva.

Pode-se perceber que o fator participação é muito importante para uma aula de Educação Física e isto é sentido pelo grupo. Em experiência anterior, no trabalho com o esporte tradicional, verifiquei por inúmeras vezes os alunos despreocupados em participar das aulas, ou apenas participavam por uma obrigação. E com os que gostavam de participar geralmente, se evidenciava uma excelente habilidade técnica nos esportes, principalmente, o que favorecia a sua presença nas atividades.

O grupo que se envolve nas atividades é parte constitutiva da aula, pois cada um que constitui a aula é também constituído por ela numa ação recíproca. Não existe aprendizado sozinho, é no grupo e com o grupo que aprendemos. Participar é se envolver, e se entregar àquela atividade como também àquele grupo. Ao mesmo tempo em que o indivíduo é único, ele é o grupo que o constitui. Não se refere apenas ao ato de realizar a atividade, mas sim de estar com os outros e dar de si um pouco, de sua maneira de ser para contribuir na construção da coletividade. Quem não participa, não interage, não reconhece o outro, acaba não se reconhecendo. Não conhece suas possibilidades, e nem as dos outros. Por isso a importância do grupo realizar as atividades conjuntamente, ou seja, estar junto e realizar coisas juntos, o que traz o significado real de grupo.

Brown (2002) após ter realizado duas atividades com um grupo, uma competitiva e outra cooperativa, concluiu através de sua experiência algumas diferenças e uma delas ressalta o fator participativo da atividade cooperativa:

Numa estrutura competitiva há marginalização; numa estrutura cooperativa facilitam-se a organização e o trabalho coletivo. A estrutura competitiva usa a trapaça e a esperteza para ganhar; a cooperação busca a solidariedade e a união entre todos para atingir a eliminação; na cooperação existe a participação. No jogo cooperativo elimina-se o medo de perder, de ser eliminado, da zombaria. No jogo cooperativo pode-se gozar e desfrutar sem medo de parecer ridículo. (p.30)

A estrutura de um jogo provoca no aluno o impulso e o desejo de participar ou não. Dependendo do que a atividade está transmitindo, sua mensagem. Brown (ibidem) expressa que o jogo “é uma forma de comunicação. Ele transmite uma mensagem [...]”. (p.34) pode ser uma mensagem onde somente os mais habilidosos é que se satisfazem, ou que a alegria e a satisfação estão sendo compartilhadas por todos. Um exemplo bem simples disso aconteceu em uma de minhas aulas, trabalhando com os jogos cooperativos. Um dos alunos se recusou a participar, deu um desculpa qualquer e ficou observando. Porém, no decorrer do jogo, após o grupo ter manifestado diversas formas de contentamento e envolvimento, ele me procurou e pediu licença para fazer parte do jogo. O simples gesto do aluno em querer participar foi mais uma forma de refletir e acreditar nessa proposta que tem como ênfase a participação de todos e não no resultado.

Assim sendo, diante da experiência com os jogos cooperativos e das respectivas falas dos sujeitos da pesquisa, a participação pode ser relacionada com o fator não competitivo da atividade que se desenvolveu. Ou seja, quando a atividade não é caracterizada como competitiva, a participação tende a ser maior no grupo envolvido. E, por sua vez, a participação vem a se relacionar com o nível técnico/tático da atividade: quanto maior for a exigência de técnicas e habilidades para alcançar a vitória, a probabilidade de participação total da turma naquela atividade é visivelmente diminuída, a não ser pelo fato de serem avaliados. No entanto o ensino do gesto técnico e tático não pode ser desprezado ou negado, como já me posicionei anteriormente. Concordo neste ponto com Kunz (1994) que alerta para o fato de que a melhoria das habilidades <sup>33</sup> pode ser desenvolvida no estudante, pois

Traz estímulos e alegria individual e mais prazer na participação das tarefas de movimentos. Assim, inclusive, as tarefas ou atividades coletivas, precisam de um certo treinamento para uma melhor execução técnica e para atingir-se de forma mais satisfatória a solução dos problemas apresentados (p.134).

Ainda o autor argumenta que,

Porém, a compreensão do sentido e descoberta de novos sentidos no esporte não pode ser alcançado pelo simples ‘fazer’, ou pela experiência prática desta atividade. Deve ser oportunizada a reflexão e o diálogo sobre estas práticas para conduzir a uma verdadeira superação do ensino tradicional pelas destrezas técnicas (p.122).

---

<sup>33</sup> Habilidades se referem aos movimentos específicos dos esportes, técnica do passe, recepção, marcação, etc.

Se a Educação Física tem como elemento fundamental o ensino dos esportes então não pode abrir mão de possibilitar que o estudante jogue conscientemente, ou seja, que tenha consciência de seus atos motores, sua evolução, seu condicionamento físico, ser consciente do processo histórico social do esporte desenvolvido, mas não com o objetivo de comparação com os colegas, mas com seu próprio aprendizado sobre o esporte; para sua promoção pessoal. Assim sendo, argumento que a maneira como é abordado o conhecimento técnico/tático pode ser decisivo para uma aproximação ou afastamento de uma proposta inovadora em Educação Física, que tem em seu histórico a elevada exigência técnica dos gestos. Dialogar<sup>34</sup> com os alunos acerca de seu aprendizado, das suas dificuldades, explorar os significados dessas ações nos jogos e abrir espaço às possibilidades de movimentos e gestos esportivos pode ser um avanço ao ensino tradicional.

Assim, foi possível captar pelas falas dos sujeitos da pesquisa alguns significados aos elementos técnicos/táticos surgidos nos jogos propostos. Amanda, neste sentido, ressalta da possibilidade em desenvolver sua habilidade para o vôlei com os jogos cooperativos: “A atividade que eu mais gostei foi o vôlei, pois foi o que eu mais participei, era um jogo de equipe também e eu aprendi como jogar mais ou menos direito”. A estratégia e a tática também foram palavras recursivas nos discursos desses alunos demonstrando que em determinados momentos ela foi necessária e desejada, em outros, porém manifestou-se certa estranheza a elas.

*Os times tiveram que se unir bastante e fazer uma tática de jogo e organizar as melhores posições de defesa. (Pink)*

*Tem que ter estratégia, companheirismo e atenção. (Mamute.)*

*Realizamos táticas, mesmo que não dêem certo, mas o que vale é a intenção. (Peter)*

*Percebi que todos tinham estratégia. (Miki)*

*Vimos que necessitamos também de estratégia para conseguir chegar ao outro lado. (Cher)*

*Neste jogo todos tiveram suas estratégias para conseguir chegar em seus objetivos [...] ( Miki)*

*O jogo é muito legal, faz a gente pensar em estratégias para chegar até o outro lado. (ET)*

O significado de estratégia/tática nessas citações pode ser concebido como uma reinterpretação de seu sentido no jogo. Para um jogo competitivo, estratégia significa uma

---

<sup>34</sup> Kunz (1994) estabelece em sua proposta crítico-emancipatória do ensino dos esportes na Educação Física a constituição do processo de ensino pelas três categorias do Trabalho, Interação e Linguagem que deve conduzir ao desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa. Identifico-me aqui com a categoria Linguagem, com destaque na competência comunicativa, o qual opto por me referir à palavra *diálogo*, onde o aluno se expressa pela forma verbal (que para o autor não é a única) e é incentivado “a falar sobre suas experiências, frustrações e sucessos, fazê-lo descrever situações e problemas, expressar e encenar movimentos de forma comunicativa e criativa[...]” (p.136).

maneira de vencer o adversário; em um jogo cooperativo, uma maneira de chegar ao objetivo que é comum a todos. Nestas vivências, pode-se perceber a criatividade dos alunos sendo desenvolvida, pois tiveram que criar, juntamente com seus colegas, estratégias, táticas, elaborar maneiras de realizar o objetivo da atividade e pelo que ficou evidente, tornando-a desafiadora. Diferente, por exemplo, de jogos em que a tática já vem elaborada, como os sistemas táticos dos esportes que comumente se ensina e que, no entanto muitas vezes não são compreendidos.

Por outro lado, a criticidade apontada pelos estudantes na pesquisa é interessante, pois confirma seu envolvimento na atividade. Quando propus o jogo “voleibol infinito”, eles se organizaram conforme lhes foi conveniente naquele momento. Não sugeri que se posicionassem como nas regras básicas, e nem o número de jogadores foi respeitado, todos que estavam na aula naquele dia puderam jogar ao mesmo tempo. Estas alterações em relação ao esporte tradicional faziam parte do jogo, resolvi segui-las conforme a sugestão do livro (BROTTO, 2001). No entanto, a vivência do jogo gerou algumas controvérsias: uns desejavam a organização de sistemas e posicionamentos enquanto outros se beneficiaram com a liberdade de jogar sem o aprisionamento desses elementos normativos.

*Achei meio bagunçado. Os times não estavam organizados. Não teve sistema de rotação, fazendo com que poucos conseguissem jogar. (Pink)*

*Na minha opinião, este modo de jogar voleibol é muito desorganizado. Muitas pessoas sem vontade de jogar. Acho que deveria ter mais regras e menos jogadores. Se tivessem menos jogadores, mais organização e mais interatividade é melhor.*

*(Peter)*

*[...] mas de outro lado o jogo ficou muito desorganizado por que um pessoa ficava por cima da outra e não jogamos muito direito pelo menos eu penso assim. (Boy)*

A necessidade de organização foi observada nos registros realizados pelos sujeitos da pesquisa, demonstrando que para eles esse elemento se mostra importante possibilitando a participação no jogo, ou seja, o significado da organização, posicionamento e regras para este tipo de jogo pode representar não uma maneira de vencer o adversário, mas de incluir as pessoas nele. Existe a possibilidade de incentivar a organização e o uso das regras, por exemplo, para uma melhor aproximação com os jogos competitivos onde tudo é padronizado com o objetivo de alcançar a vitória. Ao contrário disso, a estrutura cooperativa promoveu nos alunos a inquietude em querer participar e ser organizado para melhor jogar, e não para vencer. Além disso, essa constatação de que existe uma necessidade real de organização em um jogo muitas vezes não é compreendida, quando as regras são impostas e não se é explicado o porquê de sua existência e nem dos posicionamentos em quadra. Essas reflexões



são importantes para a quebra de paradigmas a que o aluno e o professor estão submetidos no ensino dos esportes. Ou seja, existe uma ideia recorrente entre professores e alunos que para ensinar os esportes devem-se ensinar os sistemas, os posicionamentos e as regras de forma estática, sem questionamentos, sem discussões (afinal os esportes competitivos são os “verdadeiros esportes”!). No entanto, percebe-se que os jogos cooperativos e semicooperativos podem ser oportunidades de refletir e de se discutir sobre suas razões de existirem em um jogo. Fazer da experiência de jogo um espaço para a emergência de conflitos e de suas respectivas reflexões e soluções em grupo; é uma oportunidade de aprofundamento acerca do ensino dos esportes que os jogos cooperativos podem promover.

Cabe ressaltar outro importante aspecto a ser desenvolvido acerca do ensino dos esportes, que é a relação estabelecida entre esses e a sociedade capitalista como estudado em capítulo anterior desta pesquisa. As regras impostas pelos esportes competitivos, sua organização estática e padronização de movimentos e ações, são características que permeiam a sociedade também. A promoção de discussões e de questionamentos em relação à prática esportiva na escola tem como objetivo maior a contextualização deste esporte, que é chamado pelos alunos de “verdadeiro”, com a sociedade vivenciada. Levá-lo a perceber as semelhanças de ambos os sistemas (o esportivo e o social) é um objetivo a ser alcançado ainda na prática pedagógica que estou inserida no sentido de desmistificar o esporte e compreender seus sentidos.

Apesar de reconhecer a necessidade de desmistificar o esporte, ele parece sofrer já alguns questionamentos por parte dos alunos. Um exemplo disso pode-se sentir com as impressões que os alunos externaram sobre a inexistência de uma organização mais padronizada nos jogos praticados. Enquanto um grupo esteve preocupado e sentiu a necessidade de uma maior organização outros se favoreceram com a falta delas:

*O voleibol infinito é muito mais fácil do que o sistema 4x2, por que assim fica mais fácil de todos os jogadores pegarem na bola. (Jeny)*

*A aula de hoje foi legal, é mais fácil do que o comum e é bom porque todos jogam. (Mamute).*

*O vôlei, às vezes, parece meio confuso. Tem que mexer para lá, pra cá. Tem que fazer a rotação e tem que ficar em sua posição... apesar de ser confuso é um bom jogo, divertido. (Allan)*

A realidade que os alunos, nesses casos, descrevem é proveniente de um fator muito presente e preocupante nas aulas de Educação Física: quando as regras, posicionamento e movimentação em quadra e sistemas de jogo representam um impeditivo para a participação

ou atuação mais prazerosa do aluno. Nesse caso dos jogos cooperativos aqui mencionados, houve uma ruptura nestas amarras que impediam os alunos de participarem e de atuarem no jogo. Pelo que citaram, o jogo ficou mais atraente, e, principalmente para aqueles que ainda não possuem as habilidades tão bem desenvolvidas sentem que puderam se expressar de forma mais livre, participando da maneira como sabiam e não se limitando a uma imposição externa (posicionamento, regras, movimentos).

Então entre essas ideias e as anteriores podemos perceber que se assemelham ao fato de terem em comum o desejo de participarem do jogo, de aprenderem. Nota-se então que foi perfeitamente possível a coexistência entre os diferentes graus de aprendizado do jogo. Compreendo que um grupo por mais que possua semelhanças e afinidades é heterogêneo em vários aspectos. Todos são diferentes e estão em momentos diferentes de aprendizado, principalmente tomando como referência os aprendizados motores: enquanto uns estão principiando nos esportes e no aprendizado de seus respectivos movimentos, outros já estão mais avançados, sentindo outras necessidades. Mas o que se evidenciou nessas falas, no entanto, é a existência da possibilidade em combinar essas duas realidades, pois os jogos cooperativos e semicooperativos têm como característica a flexibilidade em suas normas e regras podendo se ajustar à realidade apresentada.

Além desses aspectos, os jogos cooperativos apresentam em sua estrutura características que favorecem o “desenvolvimento do coletivismo”, como se expressa dessa forma Bracht (1992) “entendido como a ação pessoal comprometida prioritariamente com o bem comum” (p.110). O trabalho coletivo é sentido pelos sujeitos da pesquisa de forma expressiva em suas observações, o conceito de grupo realmente assume significado nessas atividades.

*Os times trabalharam juntos por um só objetivo. (Amanda)*

*Os times tiveram que se unir bastante. (Pink)*

*Todos nós interagimos no jogo. (Cher)*

*É legal porque todos participam, correm e interagem com os colegas. (Peter)*

*Dependíamos um do outro para andar. (Panda)*

Essas citações corroboram o que diz Orlick (1978) sobre o aumento no nível de colaboração entre os membros do grupo proporcionado pelos jogos cooperativos. Em várias situações em aula percebi nas práticas dos jogos competitivos (ainda que estes necessitem da cooperação entre os jogadores) ações altamente individualizadas. Em suma, especialmente,

recordo que o aluno insistia em não compreender a presença dos outros no processo de jogo - que por sua origem, é coletivo – optando por jogar sozinho em quadra demonstrando total desmembramento de seu grupo. Em sentido contrário os jogos cooperativos têm como objetivo primordial, segundo Orlick (1978, p.123)

Criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa. [...] a simples reunião de pessoas socializadas competitivamente, em pequenos grupos, não é suficiente para melhorar a cooperação ou a amizade. Elas devem ser ligadas entre si de uma maneira interdependente; a estrutura da atividade estabelece as condições de interdependência.

Como foi demonstrado nas falas dos alunos participantes da pesquisa, é enfatizada a necessidade de se unir e de interagir. Os jogos, assim, propiciaram uma situação de interdependência entre seus membros fazendo com que agissem em consonância com o outro. Além de sentir a presença do outro, também a ação dele dentro do grupo se fez importante. E, numa ação reflexa, o recíproco é verdadeiro. DJ, outro sujeito da pesquisa, expressa de forma bem ilustrativa o que venho dizendo sobre os jogos cooperativos: *“a atividade é possível por que ela exige muito companheirismo [...] também precisa ter cuidado com os outros se não pode cair [...] também ter cuidado se puxasse poderia fazer outro cair...precisava andar bem junto se não o grupo não andaria”*. Essas características proporcionadas pelo jogo e ressaltadas por DJ suscitam pensar que na experiência concreta do jogo pode-se perceber que as ações de um interferem na ação do outro, por isso realizá-las de forma unida, com cuidado para não prejudicar o grupo. Essa percepção revela outra: a de que os seres humanos são seres inconclusos em seu processo de construção, nesse sentido, necessitam do outro para se reconhecer e assim reconhecê-lo e dessa forma complementar-se com ele. Ou seja, não são seres “autossuficientes” como quis comprovar o outro aluno do exemplo anterior, querendo jogar sozinho, necessitamos do outro, ter cuidado, companheirismo, e andar junto para que nesse processo possamos perceber o indivíduo implicado com o coletivo. Tornar consciente essa percepção de inacabamento - pois estamos em processo de formação, social, intelectual, moral e cognitivo - pode ser um objeto a ser desenvolvido com os jogos cooperativos. Somos, em um sentido mais amplo, inconclusos, emprestando a palavra e o sentido atribuído por Freire (1987. p.72), ao reconhecer no homem “seres que estão sendo” reconhecendo-os como seres de caráter histórico.

Assim, insisto em afirmar que são jogos em que o objetivo de se conscientizar sobre o coletivo que nos envolve e constitui - que é indispensável em uma sociedade fundamentada pelo individualismo - é possível e materializado pela experiência com os alunos numa situação concreta de aula, e tornou-se evidente principalmente em suas falas no processo de investigação.

*Jogamos muito bem e também coletivamente. [...] é uma brincadeira que você além de ajudar seus amigos, você participa coletivamente com todos e todos trabalhando em equipe. (ET)*

*O jogo foi bem divertido. Eu gostei bastante. Trabalhamos em equipe. (Todynho)*

*Agente ficou mais unido. (Valéria)*

*Foi legal, tivemos que trabalhar em equipe e precisamos de equilíbrio e muito trabalho de equipe [...] meu grupo até ajudou o outro. (Nicolau)*

Em um jogo com uma estrutura cooperativa a intenção é desenvolver pela continuidade das atividades a percepção do outro, a importância do coletivo em uma ação. Estes são conhecimentos que podem fazer parte do processo educativo da Educação Física, inserindo-se num projeto maior de sociedade, no qual deve se alicerçar no resgate e na ressignificação de um coletivo comprometido com o desenvolvimento social dos indivíduos. E é nesse campo que a Educação Ambiental tem possibilidades de concretizar seus pressupostos, como a noção de coletividade apontada acima.

Uma proposta que se pretenda ampla socialmente parte, entretanto, do indivíduo numa ação recíproca, indivíduo-sociedade. As ações realizadas no cotidiano de uma aula de Educação Física ou podem reproduzir as concepções da sociedade vigente ou podem pela ação reflexiva em suas práticas ressignificá-las e transformá-las ainda que numa esfera de ação, proporcionalmente pequena em relação a sociedade levando em consideração a complexidade das questões sociais.

Porém, é na ação concreta do cotidiano que estas questões são tratadas e são compreendidas na sua complexidade. Neste sentido me reporto a Loureiro (2006) quando enfatiza a questão do cotidiano nas questões ambientais. O autor alerta que a rotina cotidiana merece certo cuidado, sim. Por se tratar de um espaço de ação de pequena escala, muitas vezes é secundarizado em relação às “grandes causas” nos debates sócio-ambientais.

As grandes transformações históricas só se concretizam quando são incorporadas ao modo de vida das pessoas e à sua existência cotidiana, vinculando o particular ao público, o microssocial ao macrosocial. A cotidianidade se refere ao lugar ocupado e habitado pela pessoa, àquilo que nos fornece um ponto concreto a partir do qual exercitamos nossa cidadania diariamente, nos relacionamos com sujeitos nomeados, em que procuramos a coerência entre desejos, pensamentos e atitudes. Cotidianidade

não é rotina (fazer por fazer e de modo repetitivo), mas o espaço imediato de realização e desenvolvimento do indivíduo. É preciso admitir, para qualitativamente avançarmos em nossas propostas emancipatórias, que a tradição revolucionária tendeu, ao longo do século passado, a enfatizar a comunidade e a ignorar o indivíduo, numa atitude alienada de reificação do coletivo e de desprezo pelo subjetivo. (LOUREIRO, *ibidem*. p. 132)

É com essa cotidianidade que o espaço escolar tem que contar, tem que fazer valer suas práticas pedagógicas. Questões como as levantadas aqui são necessárias para uma mudança societal, que partem também do indivíduo, em sua ação diária com seus pares. É promovendo a vivência de atitudes que levem a compreensão do outro, sua importância, sua inclusão, à percepção de coletivismo, a ações colaborativas, e, sobretudo articulando-as ao “macrossocial” propiciaremos a compreensão de que ações coletivas e planejadas tem um grande potencial transformador o qual nossa sociedade necessita.

O exercício da coletividade é fator preponderante e deve vir acompanhado da mesma forma, do exercício da consciência de si, das suas ações individuais como fator importante e responsável por consequências que extrapolam o próprio indivíduo. Compreendo que os jogos cooperativos tratam de diversos temas que são cruciais em nossa sociedade, os quais são geradores de um universo de problemas como já apontado anteriormente. Além do coletivismo e da cooperação as possibilidades desses jogos se mostram perceptíveis nas atitudes tomadas nesse cotidiano da aula, como a participação, possibilidades reais de reflexão da prática esportiva, da inclusão, e outras situações que ainda podem emergir de sua prática.

Um dos temas emergentes nas falas dos alunos da pesquisa foi a inclusão. No esporte escolar é um grande desafio que merece cuidado e ações práticas para sua efetivação. São nos momentos da aula, nas ações práticas e nas reflexões que surgem alternativas para a mudança. Muito do que eles falam demonstra exatamente esse processo:

*Todo mundo consegue jogar. (Kaká)*

*É um jogo bom porque todos tocam na bola e temos um único objetivo. Eu percebi que todos gostaram, pois tocaram na bola. (Valéria)*

*Na minha opinião o voleibol infinito é um dos melhores jogos que já joguei, por que todos nós tocamos na bola, em outros jogos por exemplo não tocamos na bola. [...] nesse jogo jogamos em todas as posições. (Cher)*

*O voleibol infinito foi, de um lado, muito bom todo mundo tocou na bola e jogou bastante. (Boy)*

A inclusão é um dos problemas enfrentados no ensino dos esportes, principalmente quando sua estrutura é direcionada para os tradicionais, ou seja, competitivos, pois este exige um nível de habilidade padronizado entre os praticantes, tendo como objetivo principal a vitória. Nesses casos relatados, porém, sem a preocupação em ganhar o jogo esse fator torna-

se irrelevante na atividade. É assegurado o direito de jogar sem constrangimentos, facilitando a aprendizagem.

Outro fator que causa exclusão nos jogos é a questão de gênero. Devido a forte influência dos princípios dos esportes competitivos, principalmente a partir da década de 70, quando a pedagogia tecnicista foi difundida no Brasil, a Educação Física respaldada inclusive pela legislação (Decreto n.69.450/71), adotou a política com a divisão das turmas por sexo (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Esses pressupostos ainda servem de modelo para muitos professores e para as políticas dos campeonatos interséries, a nível intraescola, e para os campeonatos municipais, entre escolas, reforçando um mesmo ideário esportivo-competitivo no imaginário estudantil. As aulas de Educação Física sofrem esse reflexo no cotidiano da escola. Ainda que hoje em dia não se utilize mais as turmas por sexo, os mesmos alunos para quem ministro aulas pela manhã participam dos “treinos” com outro professor no turno inverso, separados por sexo, por exemplo. Essa questão, no entanto, com a perspectiva dos jogos cooperativos, parece ser atenuada diante da dinâmica dessas atividades como mostra a fala de Amanda: *“Eu e os meus colegas jogamos todos juntos, sem aquela de diferenças de sexo entre meninas e meninos. Nos divertimos muito!”*. Observa-se certo avanço então nessas questões apresentadas ou ao menos as condições para o seu debate e enfrentamento em aula são oferecidas pela perspectiva dos jogos cooperativos.

Ampliando um pouco mais o debate acerca da exclusão pode-se compreendê-la aqui, como um fenômeno social que está presente nas mais variadas formas de relações existentes na sociedade: econômicas, sociais, culturais e políticas. Tal desigualdade, ao estabelecer desiguais relações sociais, é condição de existência do capitalismo, um modelo econômico que se baseia na exploração de uns sobre os outros, pois enquanto o explorador possui poder e dinheiro, o explorado nada possui. Portanto a relação explorado/explorador representa por sua vez a relação existente entre excluídos e incluídos.

As circunstâncias em que o indivíduo consegue participar de alguma dimensão social, (como lazer, trabalho, saúde, educação e expressões culturais) não significa necessariamente a inclusão social, pois ela pode existir em graus e formas diferentes; grau compreendido aqui como o nível de participação do indivíduo nos benefícios que a sociedade produz. Existem situações, por exemplo, em que a pessoa tem acesso ao trabalho, porém, não lhe é assegurado condições para o direito e o acesso às manifestações culturais que é produzido na sociedade como a condição de assistir uma ópera ou um teatro.

A inclusão no esporte mostra-se possível então com a transformação das estruturas do jogo, e numa projeção para a sociedade, a inclusão só se tornará igualmente possível quando alterar-se a estrutura da sociedade, para que as pessoas possam buscar seu desenvolvimento social. Mostrar por meio do jogo que a inclusão pode ser realizada é uma maneira de despertar a inquietação e o questionamento no estudante a respeito desse fenômeno social que é reproduzido no esporte.

A percepção dos alunos a respeito da inclusão e da participação de todos nos jogos intensifica a ideia de que a diversão só pode ser sentida quando abrange a todos e não somente a um grupo restrito. Orlick (1978) ao se referir a um estudo realizado percebeu que para os jovens de sua pesquisa “havia diversão quando se sentia a união, a participação de outras pessoas, quando se estava livre de obrigação, avaliação e pressão; quando havia uma sensação de espontaneidade, inovação e criatividade” (p.99). Essa ideia está claramente expressa na frase de Boy: *“eu gostei muito do jogo porque todo mundo participou. Quem não corria, correu. Quem ficava na sua, participou e na hora de se arriscar para salvar a pessoa de seu time, salvou ... todo mundo participou da Educação Física e jogou muito bem”*. Assim, se proporcionou uma situação em que todos puderam participar, aconteceu na realidade daquele jogo a inclusão do grupo de forma divertida e envolvente. De tal modo ocorre com a fala de Nicolau: *“[...] hoje o jogo foi equilibrado. Ambos os times tiveram chances de marcar pontos e em minha opinião foi um ótimo jogo porque todos participaram e gostaram de jogar”*. Nota-se que quando a oportunidade de participação e de estar incluído acontece em uma estrutura cooperativa, a satisfação não fica no plano individual, ela é sentida e percebida por todos, partilhada com outras pessoas também o que enriquece as vivências com os esportes no ambiente escolar, tornando-o humano, pois a tendência é a aproximação com os outros.

Orlick (1978) afirma que por meio de jogos e brincadeiras podem se desenvolver as bases do nosso comportamento, e apoiado em outros autores também afirma que “os jogos são essenciais no aprendizado dos princípios morais humanos” (p.107). Refletindo sobre estas afirmações percebo a responsabilidade em oferecer jogos e esportes que contenham elementos positivos no relacionamento humano, que possam transmitir princípios que se diferem da própria sociedade. E com a prática dos jogos cooperativos pode-se observar atitudes dos alunos que realmente não conseguimos visualizar ou vivenciar com tanta nitidez nos outros espaços sociais. Então, compreendo que os jogos podem ser espaços de aprendizado, certamente como nos ilustra os registros dos alunos:

*Foi legal por que a gente aprende até a ajudar o outro e a ter bastante paciência com os colegas. (Boy)*

*Essa dinâmica é muito legal, pois conseguimos ter grande percepção de companheirismo entre nós mesmos, por que vimos como o outro é importante. (Cher)*

Como fica claro na frase dos alunos acima, os jogos tornam-se oportunidades de aprendizagem, não somente no sentido físico, mas no significado dessas ações. As ações geradas no jogo propiciaram a esses sujeitos o aprender a ter paciência, a perceber o outro, e como *o outro é importante*. Segundo Coletivo de Autores (2009) “quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência (p.66)”. É pelo jogo que a possibilidade de mudança nas necessidades e da consciência dos estudantes é apresentada.

Seguindo nesta linha de raciocínio, Orlick (1978) também enfatiza que uma das grandes possibilidades que o jogo proporciona é a aprendizagem pela ação e experiência:

*É com a ação e a experiência que o aprendizado verdadeiro acontece, especialmente em se tratando de desenvolvimento psicológico e social. [...] conceitos como confiança podem ser aprendidos em um livro ou permitindo que alguém nos conduza à sala de aula ou pela rua enquanto ficamos com os olhos fechados. Pode-se ouvir a respeito da importância da cooperação ou pode-se experimentá-la. Os jogos ativos são sessões de experiência. Devido a natureza dinâmica, as crianças estão agindo e reagindo, tanto no sentido físico como psicológico. (p.109)*

Pela sua dinamicidade o jogo oferece um agir e reagir constante onde os alunos têm a possibilidade de refletir sobre suas ações e decisões, porém, cabe ressaltar que essa possibilidade torna-se mais eficiente ou fortalecida quando o diálogo é oferecido em algum momento da atividade. Suas decisões e ações podem ficar melhor esclarecidas e conscientes, principalmente por que esse diálogo se constitui numa ação conjunta com o grupo envolvido. Por inúmeras vezes foi necessário realmente “pedir um tempo”, ou seja, uma pequena parada no andamento do jogo para que situações conflitantes pudessem ser refletidas, analisadas e transformadas pelo grupo. A necessidade dessas paradas nos jogos é sentida por Brotto (2001) também: “utilizando esse recurso, o pedido de tempo, durante o processo de ‘ensinagem’ do esporte, podemos destacar diversas oportunidades significativas de aprendizagem” (p.83). Até mesmo em momentos posteriores, sentia a necessidade de refletir sobre as situações,



ainda que a diferença do tempo entre o ocorrido e a discussão adquirisse certa distância, traziam ricas oportunidades também de reflexão.

Os jogos, portanto, são canais próprios de aprendizagem do ser que está em formação e que convive com outros em semelhante situação. Aprender em/com um jogo é o mesmo que viver o jogo, porém com a segurança de que se têm outras chances de realizar de forma melhor, ou de outra forma na próxima oportunidade, estabelecendo um diálogo com o jogo, assim exercitando a reflexão e a ação na atividade. Um aprendizado que foi citado pelos alunos na pesquisa, ressalta a capacidade de ajudar seu colega ou grupo. Apresenta-se então outra habilidade aprendida no/com o jogo cooperativo.

*Foi bem legal e divertido, no final os guris nos ajudaram. (Marceline)*

*Gostei também pois consegui dar bons saques e consegui ajudar a equipe em várias vezes. (ET)*

*Eu achei muito boa, pois é muito coletivo, precisa todo tempo a ajuda do outro. (Peter)*

*Eu estava quase desistindo por que foi ficando difícil, mas tivemos a ajuda do outro grupo e aí tudo ocorreu bem. (Todynho)*

Nesses registros é evidenciado o fator fundamental dos jogos: a cooperação. Pela ação e reflexão os alunos puderam experimentar situações que exigia deles algo mais que correr pular, jogar. Ou seja, parto do pressuposto que são jogos que oferecem espaço para a reflexão também no mesmo instante em que agem, pois os participantes têm que buscar alternativas para chegar ao objetivo do jogo proposto. Como ilustra a fala de Cher: “*discordamos em algumas coisas, mas acertamos em outras*”. Ou nesta colocação de Marco Antônio que também revela a importância do diálogo: “*Esta atividade foi uma das melhores que já fiz, trabalhando em equipe, com estratégia e opinião de cada um*”.

Evidencio nesse momento o corpo envolvido numa ação capaz de libertá-los de preconceitos, medos, incertezas e desconfiança. Com a ajuda do outro, como foi percebido e citado por eles, tiveram a chance de perceber o colega, ajudá-lo e permitir ser ajudado, confiando em suas atitudes, pois as condições apresentadas ali não ofereciam espaço para tirar vantagem do outro, pelo contrário, davam condições para cultivar esse valor pessoal. Os relatos dos sujeitos da pesquisa revelam essa capacidade de confiar um no outro.

*Pensei que eu ia cair, mas tive confiança na minha tripulação que também são inteligentes. (Mamute)*

*O grupo tem que unir bastante, um ajudar o outro, e também tínhamos que confiar no colega para tudo ocorrer bem e conseguimos chegar no destino. (Pink)*

A confiança mostrou-se necessária nas atividades desenvolvidas mostrando a experiência pela ação e pelo convívio uma forma prazerosa de exercitá-la e fazê-la emergir espontaneamente. A esse respeito Orlick (1978. p. 31) comenta que:

A confiança mútua é mais provável de ocorrer quando as pessoas são positivamente orientadas para o bem-estar do outro. E o desenvolvimento dessa orientação positiva é incentivada pela experiência da cooperação bem-sucedida. A cooperação exige confiança porque, quando alguém escolhe cooperar, conscientemente coloca seu destino parcialmente nas mãos de outros.

É apropriado lembrar que numa situação competitiva essas situações se modificam. Os quadros de comportamentos se mostram totalmente diferentes, pois, como já foi dito antes, as estruturas competitivas alteram o objetivo do jogo, as maneiras de se alcançar esse objetivo, que é vencer, e nem sempre aqueles que estão no mesmo lado do time estimulam confiança uns aos outros. Muitas vezes acontece a segregação e a exclusão, pois as habilidades que são exigidas seguem outro caminho que é conseguir a vitória e não aprimorar seu físico ou seu valor pessoal.

Uma controvertida afirmação trazida por alguns profissionais do esporte competitivo, inclusive colegas de profissão, de que a competição desenvolve a autoconfiança. Não é objeto de estudo aqui esse fator importante na *psique* humana, principalmente, em crianças e adolescentes, mas enfatizo que por meio do que foi estudado, posso concluir neste sentido que os jogos cooperativos sim promovem a autoconfiança, pois são fundamentados na confiança e, só confia quem confia em si mesmo. Assim, no momento em que alguém confia no outro é por que percebe neste, potenciais positivos para confiar e valorizar as capacidades do outro; são jogos em que se exercita a aceitação do outro. Orlick (1978. p. 110) afirma que “quanto mais somos inseguros, mais precisamos nos sentir aceitos, e mais apreciamos ser amados. Crianças socialmente isoladas geralmente são mais integradas no grupo e aceitas pelos companheiros sob condições cooperativas em vez de competitivas”.

Diante das considerações até aqui expostas pode-se pressupor que as atividades que se sugerem aos alunos requerem o cuidado em promover situações de valorização pessoal e do grupo, pois se trata de crianças e adolescentes em formação física, moral, intelectual e cognitiva. Não se pode furtar-se da oportunidade de intervir positivamente no desenvolvimento desses jovens, por meio dos jogos cooperativos, os quais vêm demonstrando, pela pesquisa, seu potencial pedagógico.

Esta categoria tratou de dois elementos fundamentais em um jogo: a competição e a cooperação. Nos jogos propostos as estruturas alteraram-se no intuito de promover atitudes,

reações, sentimentos e percepções nos sujeitos da pesquisa diferentes das que são propostas nos jogos competitivos no sentido de romper com a lógica destes, trazendo à discussão outros elementos que o acompanham também: exclusão, individualismo, segregação, preconceito, sexismo, discussões e brigas, para que na ação prática permita-se a reflexão e superação dessas formas de se relacionar com o outro.

Vivenciar com os alunos jogos em que se estabelece outro modo de se relacionar e de agir com o outro, e conseqüentemente consigo mesmo, como também refletir sobre as contradições do esporte competitivo, concretizam na escola uma forma de expressão da Educação Ambiental, visto que é uma prática social que se contrapõe aos valores sociais capitalistas - representadas pelo esporte competitivo - por fomentarem relações de dominação de uma espécie pela outra, de um ser humano pelo outro causando todo o tipo de exploração da natureza, considerando a natureza o próprio ser humano. No entanto, realizar transformações, na prática, de modos de ser, os quais são aprendidos e confirmados na lógica societária, é um processo lento e deve ser persistentemente buscado pelo educador.

Esses aprendizados vão além de simples conceitos abstratos, que muitas vezes os alunos repetem sem ter consciência do que significa como ser solidário, pensar no outro, colocar-se no lugar do outro, ter atitudes inclusivas com os colegas, ter cuidado e confiança, enfim. O que muitas vezes percebe-se no ambiente escolar são prescrições dessas atitudes e comportamentos aos alunos, mas pelo que a pesquisa tem demonstrado é que a ação e a experiência são fundamentais para o aprendizado de tais comportamentos. sejam apreendidas pela maioria dos estudantes concretamente. Na Educação Física especificamente, pelo jogo, esporte, brincadeiras, e outras atividades corporais, sobretudo perspectivadas pela criticidade apontada pela Educação Ambiental, trazem um diferencial oportuno para a implementação desses conceitos e de sua reflexão que é a prática em si. Penso que é na ação concreta e no cotidiano que tais valores pessoais são realmente compreendidos e significados pelo aluno, muito embora sejam fundamentalmente necessários a persistência e o trabalho coletivo no ambiente da escola, não somente da Educação Física, mas essa é outra luta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“blábláblá”*: fala dos personagens

*(blábláblá)*: pensamentos

*“Que saco! Hoje o despertador não tocou e tive que vir correndo”.*

*“Voltasse aos tempos de colégio, Amanda? Hahahaha!”*

*“Não”. (...mas bem que eu queria!)*

Som de passos apressados.

*John escancarou a porta com força e olhou para Amanda desesperado:*

*“Amanda! O diretor quer ver você na sala dele agora! E disse que era urgente!”*

*“Eu já estou indo!”*

Som de chuva caindo...

*“cheguei!”*

*“Oi! Como foi o trabalho?”*

*“Cansativo. Ainda não fizesse o jantar? Relaxado!”*

*“Não. Hoje é o Seu dia de fazer ele. Hihihi!”*

*“Ah! Okay, então vou para a cozinha”.*

Depois do jantar, lavando a louça:

*“Estava delicioso! Você é uma ótima cozinheira! E uma ótima esportista também!”*

*“É mesmo. Lembro daqueles dias como se fosse ontem. Lembra quando você entrou para minha turma e a gente passava o tempo todo disputando nas aulas de Educação Física?*

*Mas mesmo assim, éramos melhores amigos!”*

*“Lembro. Bons tempos, aqueles!”*

Amanda olhou para a janela, observando a chuva cair.

*“Bom turma, vamos ver quem vai tirar os times... pode ser a ... Amanda e o Lucas”.*

*Caçador. Um jogo onde temos que ir eliminando os jogadores com boladas.*

*O jogo estava bem competitivo. Foram chegando outros alunos para ver o jogo e torcer por ambos os times, vendo quem ia ganhar.*

*Amanda acertava dois jogadores. Lucas dois. Ele fazia o possível para acertar*

*Amanda. O mesmo acontecia quando esta última tentava acertar Lucas.*

*(Eu preciso vencer o jogo a todo o custo!)*

*(Agora só estamos eu e ele. Vai ser um pouco mais fácil atingir ele).*

*“O jogo está muito divertido, mas já é uma hora da tarde! Vocês deveriam ter ido embora as quinze para o meio-dia. É hora de ir para casa. Os pais de vocês devem estar preocupados!”*

*(Era o diretor. Nossa! Eu perdi a noção do tempo!)*

*“Vamos continuar a partida amanhã de tarde?”*

*“Claro. E desta vez eu vou vencer! Não vai ser que nem semana passada, que eu te deixei ganhar”.*

*“Ah! Tá! Até parece! Eu vou vencer!”*

...

*“Amanda! Você está bem?”*

Acordando do devaneio.

*“Sim. É que eu estava lembrando os tempos de colégio. Eram divertidas as aulas de Educação Física”.*

Autora: “Marceline”

Esta historieta fez parte do corpus de análise, e nela diversos conceitos e ideias foram possíveis de identificar e refletir. A competição, a disputa, a afetividade presente na aula por meio do jogo, o condicionamento físico pontuando uma das falas, e por fim o sentido essencial do jogo: a ludicidade que aflora no entremeio da atividade imaginada quando o perder e o ganhar não são tão enfatizados nesse contexto, mas sim o divertimento vivenciado no jogar. Por meio de uma situação imagética os personagens vivem momentos em que o prazer e a ludicidade ganham um espaço privilegiado na idade escolar, constituindo suas lembranças desse tempo vivido marcado pela diversão.

Dessa pequena história elementos discutidos em toda a pesquisa surgiram como uma demonstração sintetizada do que permeia nos pensamentos e atitudes dos alunos. O que surge do imaginário são representações do mundo vivido, experienciado por eles. Vivemos em uma sociedade pautada pela competição e a ela é comum as referências dos alunos nas suas falas denotando e confirmando a prática social. As atividades esportivas e recreativas que mais se destacam na sociedade são as de ordem competitiva, e é por meio delas que os indivíduos constituem suas formas de pensar o movimento e de conceituá-lo. Por essa razão torna-se muito difícil a ruptura desse padrão. É o modelo tido como verdadeiro e praticamente incontestável. Falar de outra ordem é estar na contramão da história. Como se fosse “antinatural” pensar em outra forma de se divertir, de jogar e de se movimentar e, numa esfera mais profunda de análise, é dificultoso imaginar a vida em uma sociedade justa, igualitária e solidária também.

Entretanto, a mensagem que se anunciou pelos sujeitos da pesquisa foi da existência da possibilidade de se aprofundar essa temática nas práticas escolares da Educação Física e, sobretudo da necessidade de contextualizar os jogos cooperativos perspectivado pela ideia de superação dessa sociedade, como também se faz necessário evidenciar da mesma forma as contradições sociais existentes e que são representadas pelos esportes competitivos. Neste sentido, a pesquisa oportunizou um espaço de reflexão e ação na realidade escolar, no seu cotidiano constituindo assim a materialização da práxis pedagógica.

Dialogar com a prática pedagógica de forma tão íntima por meio das opiniões dos alunos nessa pesquisa me fez refletir e repensar sobre minhas próprias ações na condução de um trabalho diferenciado, e principalmente fortalecer a esperança no desenvolvimento de uma proposta que tem como tema central a transformação de valores e atitudes contrários ao sistema societal onde o que se valoriza são o individualismo a competição e a exclusão, valores que formam a base de todas as mazelas socioambientais do planeta.

Descobrir o que tem a dizer aqueles com quem compartilho minhas manhãs foi um desafio que teve como ponto inicial a dúvida de estar propondo algo realmente possível em uma realidade social permeada pela competição, individualismo e exclusão, considerando ainda o universo estudantil significado por essas práticas esportivas tradicionais. No entanto, aprender com o processo de pesquisa foi certamente o fruto mais saboroso dessa jornada. Assim, foi possível compreender por meio de suas falas da importância em se oportunizar cada vez mais experiências cooperativas, diferenciadas e significativas nas aulas de Educação Física. Além disso, foi possível perceber que o fato de não negar os esportes e sim desenvolvê-lo inserindo os princípios dos jogos cooperativos aos poucos, foi importante para que não gerasse nos estudantes um impacto negativo e alguma resistência sobre as atividades propostas, as mudanças devem ocorrer gradativamente.

Ao trilhar esses últimos passos (ou primeiros...) resgato o questionamento inicial que motivou o trabalho de pesquisa: Quais os significados atribuídos aos jogos cooperativos pelos estudantes da turma 71 - sétima série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo? E, ainda norteando a pesquisa, as seguintes questões foram formuladas: Como se sentem os alunos ao praticar jogos de caráter cooperativo? Como esses jogos podem contribuir na constituição de sentimentos de cooperação, de coletividade, de amplitude de percepções dos alunos acerca dos outros? Quais as percepções e opiniões dos alunos após a prática dos jogos cooperativos?

As falas analisadas ao longo da pesquisa permitiram compreender que a competição exerce certa influência em suas atitudes nos jogos, ainda que estes tivessem como base a cooperação. Contudo, além de possibilitar a emergência de atitudes de cunho cooperativo, foram jogos que tiveram uma grande aceitação pelo grupo, como também foi possível perceber pelas análises um clima de diversão e prazer sentido e expressado por eles confirmando o potencial lúdico existente nestes jogos. A ludicidade mostrou-se realmente promissora nessas atividades sendo corroborada pelos alunos nas suas demonstrações de alegria e satisfação. O que impressionou também nas análises foi o fator participativo percebido pelos alunos, ou seja, propiciou-se não somente a inclusão dos alunos nas práticas, mas principalmente a percepção do outro como parte integrante e importante na vivência desses jogos. A cooperação, a coletividade e o sentido de grupo foram externados por eles, que exaltaram na prática as características dos jogos cooperativos. Ainda, sobretudo, pode-se confirmar a possibilidade de tais jogos desenvolverem e estimularem esses sentimentos nos

alunos, perspectivados por sua estrutura diferenciada em que o princípio do jogo é a ação coletiva e não a busca de um resultado individualizado.

No diálogo estabelecido com os alunos foi possível perceber o significado atribuído por eles aos jogos cooperativos, como atividades que propiciaram momentos de diversão e prazer, acompanhados de situações em que se possibilitou o exercício da cooperação, percepção do outro e da coletividade.

Acredito que estes valores descobertos ao longo da pesquisa, proporcionados pelos jogos cooperativos contribuem no ambiente escolar para a superação das contradições encontradas nos esportes tradicionais – reflexo da sociedade capitalista - transformando valores e questionando atitudes individualistas, permitindo uma forma diferente de pensar o movimento e a sociedade também, no sentido de romper com os mecanismos de reprodução do capital que estão representados na escola. Essa perspectiva de cooperação representada pelos jogos cooperativos sintetiza o que vem defender a Educação Ambiental crítica e emancipatória, constitui-se dessa forma um canal de comunicação para uma prática pedagógica democrática e inclusiva ao propor outra forma de agir e pensar na escola que transcende os valores da lógica capitalista.

Evidencia-se, portanto, o caráter promissor dos jogos cooperativos na perspectiva da implementação da Educação Ambiental, pois se confirmam nesta prática pedagógica abordada os valores de outra lógica, pautada na crítica dessa sociedade e na proposição de atividades voltadas para o coletivo, para a inclusão e participação, como também para o sentido cooperativo, diferenciadas da Educação Física tradicional, registrando minha ação e posicionando-me como educadora ambiental. Portanto, o presente trabalho contribui certamente para a área da Educação Ambiental no sentido de aproximar essas duas práticas sociais de forma intrínseca ao trazer o elemento essencial na área dos jogos e esportes que é a crítica ao modelo esportivo, e por consequência aos valores sociais vigentes e a transformação de valores pessoais e coletivos expresso por sentimentos e ações como a noção de grupo, a criticidade, a coletividade, a inclusão, a participação, a aceitação, a cooperação, a confiança e a percepção do outro. Ao resgatar tais valores sociais resgata-se o humano do homem, a sua humanidade na busca de uma sociedade diferente desta, uma sociedade ambientalmente sustentada pela gerencia equânime dos bens da natureza, sem explorações, nem do homem pelo homem, nem do homem por qualquer outra espécie de vida.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIMATÉA, D.J.; PASINATO, T.F.V.; VALE, V.R. de S. Monografia – *Jogos Cooperativos e sua relevância para a inclusão nas aulas de Educação Física*. Brasília: Universidade Gama Filho, 2009.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 8.ed. Petrópolis : Vozes, 2000.

BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo : Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. *Violência em campo: dinheiro, mídia e transgressão às regras no futebol espetáculo*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1997.

BRACHT, Valter. A busca da autonomia pedagógica. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*, v.1, n.2, p.12-19, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre : Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 3.ed. Ijuí : Ed.Unijuí, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Brasília: SEF. 1998. Portal do Mec. Disponível em pdf.

BROTTO, Fábio Otuzi. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. 4.ed. Santos : Projeto Cooperação, 2000.

BROWN, Guillermo. *Jogos Cooperativos: teoria e prática*. 4 ed. São Leopoldo: Sinodal, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 11. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. *Tecendo saberes em alfabeturas: a educação ambiental no tear das rodas de formação continuada de professoras*. 2011. 103p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JR, Osmar Moreira de. *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola*. 6.ed. Campinas : Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FRAGO, A. V. e ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIRALDELLI Júnior, Paulo. *História da educação*. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 1992.

GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. *A formação de educadores ambientais*. 4.ed. Campinas: Papirus, 2007.

GALLIAZI, M.C. ; MORAES, R. *Análise textual discursiva*. Ijuí : Unijuí, 2007.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5.ed. São Paulo : Perspectiva, 2000. Disponível em: <[http://www.groups.google.com.br/group/digitalsource\\_expresso\\_literario/viciadosemlivros](http://www.groups.google.com.br/group/digitalsource_expresso_literario/viciadosemlivros)>. Acesso em 17/7/2012

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública*. São Paulo, Loyola, 1990.

LOUREIRO, C.F.B. Educação ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES, Mauro (org). *Caminhos da educação ambiental: da forma a ação*. Campinas : Papirus, 2006. P. 51-86.

LOUREIRO, C.F.B. Pesquisa-ação participante e educação ambiental: uma abordagem dialética e emancipatória. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos.(org.). *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo: Annablume ; Fapesp ; Botucatu : Fundibio, 2007. p. 13-56.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C.F.B. ; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. de (orgs). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo : Cortez, 2009.

MARTINI, Roberto Gonçalves. Dissertação de Mestrado – *Jogos Cooperativos na escola: a concepção de professores de Educação Física*. São Paulo: PUC São Paulo, 2005.

MONTEIRO, Fabrício Pomponet. Dissertação de Mestrado - *Transformação das aulas de Educação Física: uma intervenção através dos jogos cooperativos*. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

ORLICK, Terry. *Vencendo a competição*. São Paulo : Círculo do Livro, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5.ed. São Paulo : Cortez, 2007.

POCERA, Joverci Antonio. Dissertação de Mestrado - *Análise das relações desencadeadas pelos jogos cooperativos na Educação Física do Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira*. Rio de Janeiro/RJ: UFRRJ,2008.

QUINTAS, José Silva. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, Carlos F.B.; LAYARGUES, Philippe.P.; CASTRO, Ronaldo S. de. (orgs). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo : Cortez, 2009. p.33-79.

ROSSETO JÚNIOR, Adriano José. et.al. Jogos Educativos: estrutura e organização da prática. 5 ed. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

SANTIN, Silvino. *Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: Edições EST: ESEF-UFRGS, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 31.ed. São Paulo : Autores Associados, 1997. (Polêmicas do nosso tempo: v.5

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7.ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1996.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, Carlos F.B (org.). *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro : Quartet, 2007. p.177-221.

VAGO, Tarcísio Mauro. *O “esporte na escola” e o “esporte da escola”*: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht. *Revista Movimento* ano III – nº 5 1996 /2.