



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO

**Maringá
2008/2009**

WIRNEA MARIA DE PAULA LOPES

PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Produção Didático-Pedagógica apresentada ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE como requisito parcial para o cumprimento das atividades propostas, sob a orientação do Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel, do Departamento de Educação Física, da Universidade Estadual de Maringá.

Maringá
2008/2009

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Professor P.D.E.: Wirnea Maria de Paula Lopes

Área P.D.E.: Educação Física

N.R.E: Ivaiporã

Professor Orientador I.E.S.: Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel

I.E.S. Vinculada: Universidade Estadual de Maringá – UEM

Escola de Lotação: Colégio Estadual Arthur de Azevedo

Público Alvo: Professores de Educação Física;

2. PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

UNIDADE DIDÁTICA

3. TÍTULO

Os Jogos Cooperativos nas aulas de Educação Física como estratégia de crítica e superação da competitividade sob a égide do capitalismo: uma abordagem Histórico-Crítica.

4. INTRODUÇÃO

Do ponto de vista da lógica capitalista, o Esporte é uma ferramenta utilizada para perpetuar as relações de poder existentes entre a burguesia e a classe operária, pois trabalha claramente com a relação entre vencedor e vencido, fazendo com que, através do uso das regras pré-estabelecidas, isso seja visto como algo natural, onde quem não está apto a participar (competir) com eficiência é discriminado em sua prática.

É importante um cuidado para que nas aulas de Educação Física a abordagem altamente competitiva do Esporte não acabe por simplesmente “Privilegiar o mais habilidoso, a competição exacerbada, a valorização daquele que vence e o desprezo ao perdedor” (Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica, 2006, p. 22), priorizando assim, também dentro da Escola, o modelo de reprodução do mundo capitalista que impera fora dela, ao invés de levar o aluno a refletir sobre tal mundo.

Partindo do que foi exposto acima, esta Unidade Didática propõe, por meio do conteúdo “Jogos Cooperativos”, levar para dentro da Instituição Escolar uma forma diferenciada e reflexiva de **prática corporal**, que possibilite ao professor analisar a sua abordagem metodológica e provoque no aluno o pensamento crítico sobre a competição e a

cooperação, sobre objetivos comuns e benéficos ao grupo em detrimento à valorização das habilidades individuais de um ou outro deste mesmo grupo.

Para tanto, este trabalho toma a Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora da práxis.

5. A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES

A história da Educação Física estabelece uma relação direta com todas as ciências que estudam o passado e o presente das atividades humanas e sua evolução.

A Educação, e conseqüentemente a Educação Física, evolui à medida que se processa a evolução cultural dos povos. Assim, a sua orientação no tempo e no espaço está diretamente ligada com os sistemas políticos, sociais, econômicos e científicos nas sociedades humanas.

O processo evolutivo da Educação Física, estando esta diretamente relacionada ao movimento humano, inicia-se desde a pré-história, porém para efeitos desta fundamentação, faremos um recorte temporal à partir do século XIX, estabelecendo um elo entre a evolução da Educação de forma geral e conseqüentemente da Educação Física.

Com a Proclamação da República houve a necessidade de várias mudanças, inclusive nas instituições escolares, onde se travaram algumas discussões sobre as políticas educacionais praticadas pelo antigo regime.

No final do século XIX, Rui Barbosa “emituiu um parecer sobre o projeto denominado Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública, no ano de 1882, quando entre outras conclusões, afirmou a importância da ginástica para a formação do cidadão, equiparando-a em categoria e autoridade às demais disciplinas”. (DCE’s, 2006, p. 15).

A partir de então, a Educação Física tornou-se componente obrigatório dos currículos escolares. Destaca-se que a burguesia brasileira depositou na ginástica a responsabilidade de promover, por meio dos exercícios físicos, a saúde do corpo, o pudor e os hábitos condizentes com a vida urbana. Ao estabelecer relações entre o surgimento da Educação Física brasileira e a influência da ginástica, identificam-se os marcos para a constituição histórica da disciplina como componente curricular. (DCE’s, 2006, p. 15).

Com relação às práticas pedagógicas escolares da Educação Física, estas foram fortemente influenciadas pela instituição militar e pela medicina:

Sob uma visão mecanicista e instrumental, os estudos das ciências biológicas sobre o corpo buscavam, por meio da Educação Física, um controle mais eficiente que resultasse no aumento da eficácia mecânica corporal. Conforme esse modelo, melhorar o funcionamento do corpo dependia de técnicas construídas com base no conhecimento biológico, que atribuía a Educação Física a tarefa de formar corpos saudáveis e dóceis que permitissem uma melhor adaptação dos sujeitos ao processo produtivo. (DCE's, 2006, p. 15).

Desta forma, a Educação Física sempre esteve a serviço das classes dominantes, com objetivos diversos, pautados nas necessidades e interesses de cada momento histórico. Recorrendo as DCE's (2006) podemos fazer um apanhado dessa trajetória, que veremos no decorrer desta abordagem. Por volta do ano de 1937 seu objetivo era doutrinar, dominar e conter os ímpetus das classes populares, além de enaltecer o patriotismo, a hierarquia e a ordem, seguindo também à risca os princípios higienistas para um corpo forte e saudável. Ainda na década de 1930 o esporte começou a se tornar muito popular e isso acabou por confundir a sua prática com a Educação Física. Houve então um incentivo às práticas desportivas com o intuito de promover políticas nacionalistas pensadas para o país. Em 1942, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário a obrigatoriedade da Educação Física estendeu-se até os 21 anos de idade, objetivando a formação de mão-de-obra fisicamente capacitada para o mercado de trabalho. Assim, além da obrigação com a defesa da nação a juventude também estava comprometida com a economia. Foi a partir de 1964 que o esporte consolidou sua hegemonia na Educação Física, quando os currículos passaram a tratá-lo com maior ênfase, pelo método tecnicista centrado na competição e no desempenho. Sendo assim, o objetivo do momento era formar atletas que representassem o país em competições internacionais.

Com a promulgação da Lei 5692/71 a Educação Física continuou de caráter obrigatório na escola, passando a ter legislação específica e a ser integrada como atividade escolar regular e obrigatória no currículo de todos os cursos e níveis dos sistemas de ensino.

Ainda nesse período, aos olhos do regime militar, a Educação Física era vista como importante recurso de formação do homem que serviria ao projeto de Brasil. A disciplina estava, então, ligada à aptidão física, considerada importante para o desenvolvimento da capacidade produtiva da classe trabalhadora, e ao desporto, pela intenção de tornar o país uma potência olímpica. (DCE's, 2006, p. 16).

Dando seqüência a este breve histórico da Educação Física baseado nas DCE's (2006), podemos dizer que na área pedagógica, a primeira referência para a legitimação da disciplina na escola foi a psicomotricidade. “ Os fundamentos da psicomotricidade foram defendidos em contraposição às perspectivas teórico-metodológicas direcionadas à automatização e ao

rendimento motor, expressos no modelo didático da desportivização da Educação Física”. (DCE’s, 2006, p. 16). Desta forma, a educação psicomotora objetivava valorizar a formação integral da criança, centrada na educação pelo movimento e por este motivo ficou subordinada a outras disciplinas escolares, tornando-se assim um elemento colaborador para o aprendizado de diversos outros conteúdos que não os da Educação Física.

Foi em meados dos anos 80 que começou a se formar uma comunidade científica na Educação Física. Surgiram então tendências ou correntes cujos debates teciam duras críticas ao modelo vigente.

Diversos autores produziram discursos e publicações denominados de progressistas, visando construir um movimento renovador na disciplina.

Surgiram, então, várias proposições relevantes, e, como conseqüência, interrogações acerca de sua legitimidade, como campo de conhecimento. Tais propostas dirigiram críticas aos paradigmas da aptidão física e da esportivização. Entre as correntes ou tendências progressistas, destacaram-se as seguintes abordagens:

- desenvolvimentista: defende a idéia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação física. Sua base teórica é, essencialmente, a psicologia do desenvolvimento e aprendizagem;
- construtivista: defende a formação integral sob a perspectiva construtivista-interacionista. Essa abordagem se fundamenta também na psicologia do desenvolvimento. (DCE’s, 2006, p. 17).

Das abordagens acima citadas, nenhuma estabeleceu um vínculo a uma teoria crítica da educação, uma teoria fundada nas práticas sociais do modo de produção capitalista.

Vinculadas às discussões da pedagogia crítica brasileira e às análises das ciências humanas, sobretudo da Filosofia da Educação e Sociologia, estão as seguintes tendências;

- crítico-superadora: baseia-se nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani, cujo objetivo da Educação Física é a cultura corporal, formada por conteúdos, tais como: o esporte, a ginástica, os jogos, as lutas e a dança. O conhecimento é sistematizado em ciclos e tratado de forma historicizada e espiralada, conforme o grau de complexidade;
- crítico-emancipatória: parte de uma concepção de movimento denominada de dialógica. O movimento humano é entendido como uma das formas de comunicação com o mundo, sob uma visão crítica e independentemente do segmento social a que se pertença. (DCE’s, 2006, p. 17).

No início da década de 90, com a elaboração do Currículo Básico da Educação Pública do Paraná, a Educação Física foi fundamentada na pedagogia histórico-crítica, “denominada de Educação Física progressista, revolucionária e crítica, sob pressupostos teóricos pautados no materialismo histórico-dialético”. (DCE’s, 2006, p. 17).

Este avanço teórico da Educação Física sofreu um retrocesso ainda na década de 90, quando após a elaboração da LDB, nos foi apresentado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a disciplina de Educação Física. “Os PCN's passaram a subsidiar propostas curriculares nos Estados e Municípios. O que deveria ser um referencial curricular tornou-se um currículo mínimo, para além da idéia de parâmetros e propôs objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e temas transversais”. (DCE's, 2006, p. 18). Os PCN's foram vistos por alguns críticos como ecletismo, pois continham “elementos da pedagogia construtivista piagetiana, elementos da abordagem tecnicista, sob a idéia de eficiência, e, também, defendiam o conceito de saúde e qualidade de vida do aluno pautado na aptidão física”. (DCE's, 2006, p. 19).

Ao se analisarem abordagens teóricas, em que a Educação Física transitou por diversas perspectivas, desde as mais reacionárias até as mais críticas, nestas Diretrizes Curriculares opta-se por interrogar a hegemonia que entende essa disciplina tão-somente como treinamento do corpo, sem nenhuma reflexão sobre o fazer corporal. Busca-se, assim, a formação de um sujeito que reconheça o próprio corpo em movimento e, também, a sua subjetividade. (DCE's, 2006, p. 19).

Com relação ao seu encaminhamento metodológico, tem como principal fundamento uma profunda reflexão e crítica sobre as estruturas sociais e suas desigualdades, com a finalidade de superar as concepções fundadas nas lógicas instrumental, anátomo-funcional e esportivizada. Para que ocorra melhor entendimento, necessário se torna trabalhar em conjunto com outras disciplinas pertinentes ao entendimento do corpo e sua complexidade, ou seja, primar pela interdisciplinaridade com a biologia, antropologia, sociologia, psicologia, filosofia e política.

Sendo a Educação Física parte geral do Projeto Político Pedagógico da escola, deve ela ter seu compromisso com o projeto de escolarização nele instituído, sempre priorizando a formação humana. A Educação Física deve ser pensada como objeto de análise, de crítica, de reorientação e/ou transformação para superar formas anteriores de concepção e atuação na escola pública, buscando superar e ir além, o que segundo as DCE's (2006, p. 20), afirma: “pensar a Educação Física a partir de uma mudança significa analisar a insuficiência do atual modelo de ensino, que muitas vezes não contempla a enorme riqueza das manifestações corporais produzidas socialmente pelos diferentes grupos humanos”.

Considerando a Educação Física voltada a uma consciência crítica, em que o trabalho constitui categoria de análise e é princípio fundante da disciplina nestas Diretrizes Curriculares, o que segundo Marx (2001, p. 211) citado pelas DCE's, (2006, p. 20) afirma:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

O homem para garantir a sua sobrevivência, sempre precisou vencer obstáculos e, para isso, necessitou correr, saltar, rastejar, erguer e carregar peso; abater caça, transportá-la, escapar de perseguições, festejar, comemorar os frutos das colheitas, dançar, guerrear entre outras atividades. Mediante tais fatos, Escobar (1995, p. 93) citado nas DCE's, (2006, p. 21), diz que:

O aprofundamento na história leva a compreender que a atividade prática do homem, motivada pelos desafios da natureza; desde erguer-se da posição quadrúpede até o refinamento do uso da sua mão, foi motor da construção da sua materialidade corpórea e das habilidades que lhe permitiram transformar a natureza. Este agir sobre a natureza, para extrair dela sua subsistência, deu início à construção do mundo humano, do mundo da cultura. Por isso, “cultura” implica apreender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza.

Ao longo da história o trabalho assumiu diferentes papéis, visto ser um ato humano, social e histórico, apesar de ter sido, na sociedade capitalista, alienante e desumanizador.

6. AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Pelo exposto acima, a educação Física deve ser compreendida sob um contexto mais amplo e entendida ser “composta por interações que se estabelecem na materialidade das relações sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos”. (DCE's, 2006, p. 21).

Nessa perspectiva, bem coloca Saviani (2005, p. 103) quando afirma:

Na sociedade atual, pode perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, por que a escola é a forma dominante e principal da educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação exige-se a compreensão da escola. [...] A escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades da educação. [...] A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade.

Pode-se dizer então que a concepção política socialista se articula com a concepção pedagógica histórico-crítica, visto ambas envolverem a compreensão da realidade humana

como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo do trabalho, ao longo do tempo (SAVIANI, 2005).

De acordo com Gasparin (2003) O primeiro passo do método pedagógico proposto pela pedagogia histórico-crítica, caracteriza-se como uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar.

Para motivar o aluno é necessário que o professor conheça sua prática social imediata sobre o conteúdo proposto, como também deixá-los falar sobre as relações sociais como um todo, o que irá facilitar o trabalho do professor e o entendimento e o interesse do aluno, advindo daí tanto uma aprendizagem como uma prática docente significativas.

O segundo passo consiste no questionamento dessa realidade e também do conteúdo, ou seja, é a problematização.

A Problematização nada mais é que o ponto chave para que se crie uma necessidade de busca do conhecimento, predispondo o aluno para uma aprendizagem significativa, mediante a solução de questões levantadas às quais estimulam o raciocínio. Portanto, a Problematização é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, ou seja, é o momento em que se põe em questão a realidade.

Nessa fase do método, conteúdo e prática social adquirem novas feições, pois é o momento em que se inicia a análise da prática e da teoria, fazendo-se uma seleção do que é fundamental, trabalhando-se as grandes questões que desafiam a sociedade.

A seguir, temos como terceiro passo: a instrumentalização.

Na Prática Social Inicial levantam-se questões, que são organizadas na Problematização, com a finalidade de encaminhar todo o processo ensino-aprendizagem, confrontando alunos (sujeito da aprendizagem), com o conteúdo (objeto do conhecimento). Portanto, as ações didático-pedagógicas para a aprendizagem realizam-se através dos procedimentos docentes e discentes.

Dessa forma, alunos, professor e conteúdo constituem os três elementos do processo pedagógico. Embora o processo de aprendizagem seja interpessoal, a aprendizagem autêntica depende da ação do indivíduo sobre o objeto e vice-versa, sendo uma aprendizagem intrapessoal, consciente e interativa.

É nesta fase que realmente ocorre a aprendizagem do conhecimento. Através da mediação do professor, o aluno constrói o conhecimento para si, pois a ação do professor objetiva propiciar condições para a atividade de análise e das demais operações mentais.

As condições de aquisição de conhecimentos sistematizados, científicos, pela criança são muito diversas daquelas em que se originam os conceitos espontâneos. O novo contexto das interações escolares tem uma orientação deliberada e explícita. Tudo é previamente organizado [...] Partindo de seus conceitos espontâneos, ou mesmo de conceitos científicos já adquiridos, o aluno busca raciocinar com o professor, tentando reproduzir as operações lógicas que ele utiliza. [...] A elaboração interpessoal, que é realizada nesse processo, possibilita, inicialmente, ao educando imitar a análise intelectual que o professor vai desenvolvendo, passando gradativamente à sua própria elaboração, desenvolvendo sua atividade cognitiva (GASPARIN, 1999, p. 195).

O quarto passo é a catarse.

A análise constitui uma das operações mentais básicas para a construção do conhecimento, ao passo que na catarse, é a síntese. Após o estudo dos conteúdos, é chegado o momento em que o aluno irá mostrar o que ele conseguiu incorporar sobre o que foi explorado, ou seja, irá sistematizar o que assimilou, fazer a catarse, isto é, o resumo, a conclusão do conteúdo aprendido, deixando claro o seu nível de aprendizagem. Para Saviani, Catarse é

A expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. [...] Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese; em conseqüência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI apud GASPARIN, 2003, p. 128).

O que no início era confuso, abstrato, passa a ser visto e compreendido de maneira diferente, concreta, pois passa a ser entendido, compreendido, dando um novo sentido à aprendizagem.

Através da catarse o aluno muda seu conceito, adquire nova postura em relação ao que estudou. Constituiu o ponto máximo da efetivação da aprendizagem. Verificar-se-á se houve a construção e a apropriação do conteúdo.

Para que tal aconteça, será necessário que sejam proporcionadas oportunidades que demonstrem o conhecimento adquirido.

O quinto passo vem a ser a prática social final do conteúdo.

Nesta fase ocorre a passagem do teórico para o prático. A Prática Social Inicial e a Final são a mesma prática quando se constituem segundo Saviani:

O suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. [E não são a mesma prática] se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já somos, enquanto agentes sociais, elementos constitutivos da prática

social, é lícito concluir que a prática social se alterou qualitativamente (SAVIANI apud GASPARIN, 2003, p. 143).

Saviani apud Gasparin (2003, p. 144) afirma que a educação “[...] transforma de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”.

Os princípios do método proposto são revolucionários. Este método se propõe não só a revolucionar, a transformar somente a escola, mas a sociedade como um todo.

O estudo deste método deixa claro que não é um trabalho individual que irá realizar as transformações da escola e da sociedade, ou seja, das estruturas sociais. Mas se propõe como um desafio, para que o mesmo não fique somente na teoria. Que o educando é capaz de sozinho ou em grupo por em prática o conteúdo que aprendeu, se apropriou e, portanto, saberá aplicá-lo, indo além da sala de aula, mostrando que teoria e prática devem caminhar juntas.

Torna-se necessário o compromisso de usar, em seu cotidiano, os novos conceitos relacionando-os com os anteriormente adquiridos.

Portanto, a escola na perspectiva de uma pedagogia crítico-superadora deve selecionar os conteúdos da Educação Física em coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade, analisando a origem dos conteúdos, sua necessidade e os meios necessários para desenvolvê-los, pois os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação de suas significações objetivas.

7. OS JOGOS E BRINCADEIRAS E O JOGO COOPERATIVO

Considerando uma sociedade cuja vida cotidiana se explica pelas relações de competição (compete-se na rua, no trabalho, nos espaços de recreação, na educação...), onde se desenvolveu uma visão fragmentária do mundo, segundo o qual não podemos assumir nossas vidas como sendo comum, nossos problemas como sociais, nossas tristezas como coletivas.

Os jogos cooperativos apresentam-se como uma possibilidade subjetiva que permite a experiência de sentir que a felicidade, a alegria e o prazer podem existir sem que precise ser derrotado o outro; uma possibilidade que elimina o binômio ganhadores-perdedores com o qual rotulam nossa vida (BARREIRA apud BROWN 1994).

Compreender o jogo cooperativo, requer um entendimento e conceituação de jogo, pois o jogo configura-se para Brougère (1997) como um espaço social criado

intencionalmente pelos participantes, onde existe uma aprendizagem social e possui uma convenção aceita por todas.

Huizinga (1980, p. 33), define jogo como:

...uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente concedidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

O jogo apresenta-se a partir daquilo que o participante é colocado em confronto, não surge de movimentos ou fatos. Assim, o jogador manipula as imagens e os símbolos que são culturalmente criados por determinada sociedade, e dentro da esfera lúdica, dá-lhes ou não uma nova roupagem e diferentes sentidos. Podendo assim estrutura-lo e imagina-lo de diversas formas, dando-lhes um significado próprio. No movimento imaginário, o jogador pode se submeter ao jogo sendo exposto a ele ou criar formas e jogar.

O entendimento de jogo ocorre como um modo lúdico de comunicação com o mundo e uma maneira de aprender a lidar com os sentimentos que surgem durante sua prática. No jogo não se busca resultados, é improdutivo no vencer e produtivo no criar. Criar necessidades de fantasiar o interesse pelo outro, de se expressar como pessoa que pensa, que é inventiva e que consegue demonstrar as suas habilidades.

Como fenômeno social, os jogos e brincadeiras relacionam-se aos processos de produção que vem acontecendo desde a sua invenção. Portanto, o corpo e as práticas corporais são vinculados aos interesses do capital, os quais influenciam a Educação Física na escola, devendo os mesmos serem abordados conforme a realidade regional e cultural do grupo. Os jogos e brincadeira possuem regras, mas há a liberdade dos alunos auxiliarem na construção dessas regras, segundo as necessidades e os desafios a serem enfrentados (DCE's, 2006).

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 65), “O jogo (brincar e jogar são sinônimos em várias línguas) é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”.

Brincar (o jogo em aula) torna o aluno capaz de estabelecer conexões entre o imaginário e o simbólico. Para Vaz et al apud DCE's (2006, p. 25):

[...] as brincadeiras são expressões miméticas privilegiadas na infância, momentos organizados nos quais o mundo, tal qual as crianças o compreendem, é lembrado, contestado, dramatizado, experienciado. Nelas as crianças podem viver, com menos

riscos, e interpretando e atuando de diferentes formas, as situações que lhes envolvem o cotidiano. Desempenham um papel e logo depois outro, seguindo, mas também reconfigurando, regras. São momentos de representação e apresentação de apropriação do mundo.

Englobando os princípios do jogar, o jogo cooperativo apresenta-se por BROWN (1994), "...como a participação de todos, sem que alguém fique excluído..." , onde o objetivo e a diversão estão centrados a metas coletivas e não individuais. Para o referido autor a experiência do jogo cooperativo, acontece através do riso compartilhado.

Para Soler (2002, p 19) “ Os jogos cooperativos sempre existiram, mas começaram a ser sistematizados na década de 1950 nos Estados Unidos, através do trabalho de Ted Lentz”.

De acordo com Brotto (2001, p.45)

Os Jogos Cooperativos surgiram da preocupação com a excessiva valorização dada ao individualismo e à competição exacerbada, na sociedade moderna, mais especificamente, na cultura ocidental. Considerada como um valor natural e normal na sociedade humana, a competição tem sido adotada como uma regra em praticamente todos os setores da vida social. Temos competido em lugares, com pessoas e em momentos que não precisaríamos, e muito menos, deveríamos. Temos agido assim como se essa fosse a única opção.

Segundo Orlick apud Brotto (2001, p.45) “ nós não ensinamos as nossas crianças a terem prazer em buscar o conhecimento, nós as ensinamos a se esforçarem para conseguir notas altas. Da mesma forma não as ensinamos a gostar dos esportes, nós as ensinamos a vencer jogos”.

A grande valorização da competição é manifestada nos jogos através da relevante importância no resultado numérico e na vitória. “Os jogos tornaram-se rígidos e altamente organizados, dando a ilusão que só existe uma maneira de jogar” (BROTTO, 2001, p.45).

Conceber jogo cooperativo, é entender o jogo tendo como forma de desenvolvimento a participação de várias pessoas, compartilhando dos mesmos objetivos e metas assumindo uma característica de atividade cooperativa.

O jogo cooperativo possui várias características, que se refletem em possibilidades de trabalhos em grupo, de acordo com o Brown (1994), Libertam da Competição, Libertam da Eliminação, Libertam para criar e Libertam da agressão física.

Como vemos, as características de jogo, enquanto fonte de criação e como modo lúdico de comunicação estão presentes nos jogos cooperativos.

Para Brown (1994) muito do trabalho sobre metodologia cooperativa para o ensino tem sua base teórica na psicologia social. Desta forma o mesmo reproduz um resumo das

Hipóteses de Mortn Deutseh estudioso das condutas de pessoas em grupos, comprovadas através de pesquisas experimentais em 1949. Sendo assim o autor apresenta quinze representações inerentes a cooperação, demonstrando as possibilidades favoráveis à busca de alternativas educacionais:

1 – Os indivíduos em situações cooperativas consideram que a realização de seus objetivos e, em parte, conseqüência das ações dos outros participantes, enquanto os indivíduos em situações competitivas consideram que a realização de seus objetivos é incompatível com a realização dos objetivos dos demais membros...

2 – Os membros de grupos cooperadores terão mais facilidade do que os membros de grupos competitivos para valorizar as ações de seus companheiros propensos a atingir objetivos comuns e para não reagir negativamente diante das ações capazes de dificultar ou impedir a obtenção de tais objetivos.

3 – Os indivíduos em situações cooperativas são mais sensíveis às solicitações dos companheiros do que os indivíduos em situações competitivas.

4 - Os membros de grupos cooperadores ajudam-se mutuamente com maior freqüência do que os membros de grupos competitivos.

5 – Após certo tempo, registra-se uma freqüência maior na coordenação de esforços em situações cooperativas do que em situações competitivas.

6 – A homogeneidade quanto a quantidade de contribuição ou participação é maior nas situações cooperativas do que nas situações competitivas.

7 – A especialização numa atividade é maior nos grupos cooperativos do que nos grupos competitivos.

8 – Existe maior pressão para o agir nos grupos cooperativos do que nos grupos competitivos.

9 – A atenta observação da produção de sinais emitidos pelos membros de uma situação competitiva é menor do que a revelada numa situação cooperativa.

10 – Existe maior aceitação da intercomunicação nos grupos cooperativos do que nos competitivos.

11 – A produtividade em termos qualitativos, é maior nos grupos cooperativos do que nos grupos competitivos.

12 – Existe uma maior manifestação de amizade entre os membros dos grupos cooperativos do que entre os grupos competitivos.

13 – Os membros dos grupos cooperativos avaliam a sua produção mais favoravelmente do que os membros dos grupos competitivos.

14 – Registra-se um percentual maior de funções coletivas nos grupos cooperativos do que nos competitivos.

15 – Os membros de grupos cooperativos consideram que são mais capazes de produzir efeitos positivos sobre seus companheiros de grupo do que os membros competitivos.

Pode-se destacar que muitos dos valores que surgem em situações de cooperação são precisamente aquelas que se deseja na educação. Para Brown (1994) itens como a sensibilidade, a ajuda mútua, a coordenação de esforços a valorização e a amizade são elementos que se pretende incluir numa proposta de trabalho com a comunidade.

A cooperação na educação vai muito mais além dos jogos cooperativos, Pode-se usá-la como estratégia para buscar a igualdade e a justiça com o grupo e para ajudar a entender como tal modelo pode ser aplicado em contexto mais amplo. Estruturas de cooperação criam as condições para transformar a desigualdade, produzindo situações de igualdade e relações humanas onde cada um sente a liberdade e a confiança para trabalhar em conjunto em função de algumas metas comuns.

Situações cooperativas compreendem direcionamento à um objetivo comum, onde a conquista será possível somente se o objetivo de um indivíduo for alcançado juntamente com o êxito do objetivo dos demais.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ao trabalhar com o modelo esportivizante e seus códigos: vitória-derrota, ênfase na técnica e no desempenho máximo, comparações absolutas e objetivas, o professor não contempla a participação de todos os educandos”. (Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica – DCE’s, 2006, p. 23), e isto acaba por simplesmente reproduzir o modelo de sociedade capitalista que ora está posto. Considerando, também, que os Jogos Cooperativos são difundidos como contraponto à exacerbação da competição, mas não possuem uma crítica ao sistema que alimenta essa competição capitalista, esta Unidade Didática elaborada por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional, procura contemplar um novo modelo de prática corporal que venha a influenciar a metodologia de trabalho dos professores de Educação Física, levando-os a uma reflexão crítica nas aulas ministradas, fazendo uso da Pedagogia Histórico-Crítica proposta pelas Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica.

9. REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. São Paulo: SESC, 1999.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. São Paulo: Cepeusp, 1995/Santos: Projeto Cooperação, 1997 (ed. Re-novada).

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

BROWN, Guilherme. **Jogos cooperativos**: Teoria e prática. São Paulo: Sinodal, 1994.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003

HUIZINGA, J. Homo Ludens. 2ª ed. São Paulo, Perspectiva Estudos 42, 1980.

ORLICK, Terry. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SEED. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica**. Curitiba, 2006.

SOLER, Reinaldo. **Jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.