

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

André Luiz da Costa

**O TRABALHO COOPERATIVO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**

**São Caetano do Sul - SP
2025**

ANDRÉ LUIZ DA COSTA

**O TRABALHO COOPERATIVO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

**São Caetano do Sul - SP
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

COSTA, André Luiz da.

O trabalho cooperativo e a prática pedagógica do professor de educação física no ensino médio / André Luiz da Costa – São Caetano do Sul – USCS, 2025.
99 f.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2025.

1. Jogos cooperativos. 2. Educação Física escolar. 3. Cooperação. 4. Competição. 5. Ensino Médio.

Sá, Ivo Ribeiro de. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva

Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 10/10/2025 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (Orientador - USCS)

Prof. Dr. Carlos Alexandre F. Brito (USCS)

Profa. Dra. Kathy Maria Ayres de Godoy (Unesp)

Dedico este trabalho a todos os estudantes que, com suas perguntas, curiosidade e energia, inspiraram-me a buscar novas formas de ensinar e aprender. Estendo esta dedicatória também aos colegas professores de Educação Física que, com comprometimento e colaboração, compartilharam ideias e experiências que enriqueceram este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, pela paciência, orientações e contribuições fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus familiares, pelo apoio incondicional e compreensão durante os períodos de dedicação intensa, especialmente a minha esposa Flávia.

Aos colegas e amigos, pelas trocas de experiências e incentivo ao longo desta jornada.

Também agradeço aos colegas professores de Educação Física que trabalharam comigo durante este período, contribuindo com ideias e sugestões valiosas.

Aos estudantes participantes da pesquisa, pela colaboração e disponibilidade em compartilhar suas vivências.

Por fim, à Universidade Municipal de São Caetano do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade e estrutura oferecida para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa investigou a contribuição da prática pedagógica baseada em jogos cooperativos no Ensino Médio, buscando compreender de que forma tais práticas impactam a percepção dos estudantes sobre cooperação e competição. O estudo foi desenvolvido com turmas da primeira série do Ensino Médio de uma escola pública de São Caetano do Sul, utilizando abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo. A metodologia incluiu a aplicação de uma sequência didática de jogos cooperativos, observação participante com registros em diários de campo e aplicação de questionários. O referencial teórico baseou-se em autores como Fábio Brotto, Suraya Darido e Marcos Neira, abordando conceitos de cultura corporal, pedagogias críticas e metodologias participativas. Os resultados indicaram que a prática de jogos cooperativos favorece a inclusão, fortalece vínculos sociais e estimula valores como respeito, solidariedade e empatia. Conclui-se que a implementação sistemática de jogos cooperativos na Educação Física escolar contribui para a formação integral dos estudantes, ampliando sua compreensão sobre trabalho em equipe e reduzindo a ênfase exclusiva na competição. O produto educacional resultante é uma proposta pedagógica para a inclusão de jogos cooperativos no currículo de Educação Física do Ensino Médio.

Palavras-chave: jogos cooperativos; Educação Física; cooperação; competição; ensino médio.

ABSTRACT

This research investigated the contribution of pedagogical practice based on cooperative games in high school, aiming to understand how such practices impact students' perceptions of cooperation and competition. The study was conducted with first-year high school classes from a public school in São Caetano do Sul, using a qualitative, exploratory-descriptive approach. The methodology included the implementation of a cooperative games didactic sequence, participant observation with field diary records, and the application of questionnaires. The theoretical framework was based on authors such as Brotto, Darido, and Neira, addressing concepts of body culture, critical pedagogies, and participatory methodologies. The results indicated that cooperative games promote inclusion, strengthen social bonds, and foster values such as respect, solidarity, and empathy. It is concluded that the systematic implementation of cooperative games in school Physical Education contributes to students' holistic development, broadening their understanding of teamwork and reducing the exclusive emphasis on competition. The resulting educational product is a pedagogical proposal for the inclusion of cooperative games in the high school Physical Education curriculum.

Keywords: cooperative games; physical education; cooperation; competition; high school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cooperação e competição	47
Quadro 2 – Eixos dos jogos cooperativos e os objetivos a serem alcançados	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Confef	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TALE	Termo de Assentimento aos próprios estudantes
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	21
2.1 O currículo e a sociedade competitiva	23
2.2 A aula de Educação Física e os valores competitivos	25
2.3 A história da Educação Física no Brasil: a evolução história e o componente curricular	28
2.4 O contexto do componente curricular de Educação Física no Ensino Médio	34
2.5 Conteúdos da área de Educação Física	38
2.5.1 Diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física no contexto escolar	38
2.5.2 Conteúdos atitudinais e procedimentais	41
2.6 Os jogos cooperativos nas aulas de Educação Física	46
2.6.1 Conceito e fundamentos dos jogos cooperativos	46
2.6.2 A relevância dos jogos cooperativos na Educação Física escolar....	52
2.6.3 A importância da cooperação na vida social dos adolescentes	53
3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	58
3.1 Campo de pesquisa	60
3.2 Participantes da pesquisa	62
3.3 Instrumentos de produção dos dados	63
3.4 Procedimentos de análise	68
3.5 Coleta de dados	69
3.6 A prática pedagógica e sua aplicação	70
3.6.1 Estrutura da intervenção pedagógica	70
3.6.2 Montagem do roteiro e construção dos instrumentos	71
3.6.3 Estratégias para organização dos dados	72
3.6.4 Sequência das aulas aplicadas	72
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	78
4.1 Convergências e divergências da cooperação nas aulas de Educação Física	80
4.2 Voz do professor-pesquisador: percepções, reações e desafios	81
4.3 Possibilidades de reaplicação: reflexões para um novo ciclo	81

4.4	Diálogo com Brotto e os impactos sociais da cooperação	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
6	PRODUTO EDUCACIONAL	86
	REFERÊNCIAS.....	88
	APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	94
	APÊNDICE B – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	95
	APÊNDICE C – TALE.....	97

MEMORIAL

As lembranças de infância são repletas de momentos de diversão e lazer, quase sempre ligados ao esporte e à atividade física como algo naturalmente prazeroso. Desde cedo, acompanhava meu pai em seus jogos de futebol e também participava dos meus próprios. No ambiente escolar, as aulas de Educação Física sempre foram um espaço de bem-estar e liberdade, independentemente da atividade proposta. Essa afinidade com a disciplina se estendia aos professores: um deles esteve presente da quinta à oitava série, e outro durante o colegial. Admirava o modo como se relacionavam com a turma — de forma leve, próxima e descontraída —, diferente da postura mais rígida de outros docentes. Talvez pelo fato de as aulas ocorrerem fora da sala, pela ausência de provas tradicionais ou simplesmente pela liberdade de poder interagir com os colegas sem receio de ser repreendido.

No momento de escolher uma profissão, a orientação do professor do colegial foi determinante. Embora o interesse pelo esporte fosse grande, ainda não havia clareza sobre seguir a docência. Diante da dúvida, esse professor — que acreditava no meu perfil para a área — sugeriu cursar Educação Física. Costumava convidar-me para auxiliar nas competições dos alunos mais novos, e essa experiência acabou sendo decisiva para a escolha acadêmica. Na época, não compreendia totalmente o que ele via em mim, mas decidi prestar o vestibular. Fui aprovado e iniciei a graduação ainda incerto quanto à escolha. Com o passar do tempo, porém, o curso e a futura profissão passaram a fazer muito sentido. Mesmo tendo me afastado da área por alguns anos, o retorno ao ensino confirmou a vocação e o prazer em estar nesse campo.

A trajetória profissional sempre esteve ligada ao trabalho com crianças e adolescentes, em contextos bastante distintos. Houve experiências em categorias de base do futebol, com jovens aspirantes a atletas profissionais, e também em projetos sociais, nos quais o esporte era utilizado como meio de educação e lazer. Essas vivências ajudaram a consolidar a compreensão do esporte como ferramenta de transformação pessoal e social.

A atuação na Educação Básica começou em 2022, com o ingresso no Colégio USCS. Curiosamente, esse retorno ao ambiente escolar aconteceu após um breve afastamento da área, quando cursava Técnico em Gestão Ambiental. Nesse período, surgiu o concurso do colégio, para o qual fui aprovado. O reencontro com a docência reacendeu o interesse pela Educação Física escolar e despertou a necessidade de aprofundar estudos. As dificuldades enfrentadas nesse retorno reforçaram a importância de uma formação continuada, e assim nasceu o desejo de cursar o mestrado profissional. A bolsa de estudos oferecida pela instituição foi um incentivo, mas o verdadeiro impulso veio do desejo de evoluir academicamente e aperfeiçoar a prática pedagógica.

Imbernón (2005) destaca que a especificidade da docência está no conhecimento pedagógico, construído a partir da articulação entre teoria e prática. Essa relação é essencial para que a formação acadêmica se traduza em ações concretas no cotidiano da sala de aula. Aplicar as teorias à prática significa buscar soluções para os desafios reais da profissão, ajustando métodos e estratégias para melhor atender às necessidades dos estudantes e fortalecer o desenvolvimento docente.

Um exemplo marcante dessa relação ocorreu em uma aula de voleibol. Na universidade, aprende-se a planejar e conduzir as atividades, mas a realidade mostra desafios que extrapolam o conteúdo teórico. A turma era bastante heterogênea: diferentes níveis de aptidão física e habilidades motoras exigiam adaptações constantes para garantir a participação de todos. Com o tempo, compreendi que o verdadeiro aprendizado acontece justamente nessas adequações, que tornam o ensino mais significativo e inclusivo.

Essa necessidade de refletir sobre a própria prática é reforçada por António Nóvoa, ao afirmar que um dos maiores desafios da profissão docente é a formação voltada à análise e à reflexão das práticas. Para o autor, a formação de professores é, muitas vezes, excessivamente teórica ou metodológica, e falta espaço para trabalhar sobre o que realmente se faz em sala de aula. É inquietante perceber educadores com grande vontade de inovar, mas sem clareza sobre como transformar essa vontade em ação.

Por isso, busco constantemente refletir sobre o trabalho que realizo, procurando equilíbrio entre teoria e prática. Ainda que a rotina e as exigências da profissão dificultem uma reflexão contínua, tento mantê-la presente, principalmente por meio do diálogo com colegas da área. Essas trocas de experiências e ideias se tornam fundamentais para a construção coletiva de saberes e para a evolução constante da prática docente.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física, no contexto escolar passou, ao longo de sua história, por diferentes influências teóricas conceituais. Uma dessas influências é baseada no modelo denominado anatomofisiológico, que priorizava a aptidão física e o desempenho motor, para adotar abordagens mais amplas e integradas. Hoje, a disciplina considera não apenas aspectos biológicos, mas também cognitivos, afetivos e socioculturais, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Mas esse modelo anatomofisiológico ainda hoje orienta a forma de pensar dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio, ou seja, as aulas desses professores consideram a aptidão física e a performance esportiva como centralidade de suas aulas. Esses professores, para dar materialidade a essa forma de pensamento, adotam os jogos competitivos como estratégia e isso estimula nos estudantes um comportamento de disputa em oposição. Para operacionalizar os jogos competitivos, os professores, habitualmente, estabelecem como conteúdo de suas aulas os esportes.

Os esportes, de maneira geral, têm por princípio de sua prática a competição como elemento principal em sua execução, o que pode ocasionar comportamentos de rivalidade entre os participantes. Essa lógica competitiva muitas vezes influencia a maneira como o esporte é trabalhado no ambiente escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, impactando diretamente a formação e o desenvolvimento dos alunos.

Essa rivalidade pode se manifestar de diferentes formas: desde atitudes de desrespeito entre os jogadores até condutas ofensivas que ultrapassaram o limite saudável da prática esportiva. A busca incessante pela vitória, em vez de valorizar o processo de desenvolvimento pessoal e coletivo, pode alimentar o egoísmo, a exclusão dos menos habilitados e até a marginalização de quem não se enquadra no perfil de “vencedor”. Autores como Brotto (2013), Darido e Rangel (2005) e Correia (2006) discutem amplamente como a ênfase exagerada na competição pode levar à exclusão de estudantes menos habilidosos, afetando sua participação e desenvolvimento nas aulas de Educação Física.

Em ambientes escolares, onde o esporte deveria assumir um papel educativo, essa rivalidade exacerbada pode impactar níveis nas relações interpessoais entre os alunos, prejudicando a construção de um ambiente mais cooperativo.

Então, se faz necessário indagar as finalidades pelas quais o esporte é trabalhado pelos profissionais de Educação Física que atuam no contexto escolar. Uma dessas finalidades pode ser compreendida como a possibilidade de os estudantes terem acesso a diferentes manifestações pertencentes à cultura corporal de movimento, outra finalidade pode ser a de desenvolver habilidades motoras diversas, ou seja, poderíamos elencar um rol de possibilidades, mas é inegável que o esporte sempre educará para algo.

Darido (2012) critica a prática da Educação Física vinculada apenas a uma parcela da cultura corporal, dos esportes coletivos, especialmente aqueles mais praticados no Brasil: futebol, voleibol e basquetebol. A autora enfatiza a necessidade de repensar o papel da Educação Física nas escolas, considerando não apenas o desenvolvimento motor dos alunos, mas também o desenvolvimento intelectual e social, trazendo um papel para a Educação Física que vai além da prática esportiva, incluindo conhecimentos sobre a cultura corporal e a construção de valores, contribuindo para a formação integral dos alunos e para sua atuação consciente e crítica na sociedade.

No caso das práticas esportivas realizadas pelos professores de Educação Física no Ensino Médio, o esporte educa, além do que já foi citado, para a competição. É comum adotar na aula o modelo de treinamento esportivo de alto rendimento que prioriza o desempenho e a superação do outro, levando aos estudantes um entendimento de que o esporte é apenas um local de disputa contra um adversário a ser superado. Entretanto, é preciso verificar quais as consequências que uma educação voltada ao esporte/competição pode ter na formação dos estudantes.

Segundo Correia (2006), essa reflexão sobre as consequências não perpassa o pensamento dos professores, pois muitos deles acreditam que não seria possível desenvolver aulas de Educação Física sem o esporte e sem competição. O autor argumenta que esse modelo competitivo é, muitas vezes, reproduzido de maneira inconsciente pelos professores e pela própria sociedade, o que dificulta a implementação de novas abordagens educacionais.

Essa competição excessiva tem reflexo na atitude dos estudantes. Em busca de vitória e performance, os estudantes desenvolvem valores que estimulam a

rivalidade extrema, ocasionando um estresse exagerado, pressão psicológica e até comportamentos antiéticos. Além disso, em algumas situações, a competição acentuada pode levar à exclusão social, descuidando de aspectos importantes como colaboração e a cooperação.

Ferreira (2000) acredita que o fato de o esporte ser apresentado na escola nos mesmos moldes do esporte de rendimento auxilia o processo responsável pela supervalorização da vitória. O professor deve rever sua prática e não basear sua aula em modelos de treinamento esportivo.

Nesse aspecto devemos considerar as competições promovidas ou estimuladas pela escola. Reverdito *et al.* (2008) afirmam que os jogos interclasses, por exemplo, são atividades pedagogicamente vazias, pois são organizados com foco na competição escolar, sem objetivos voltados para a educação do aluno ou para o desenvolvimento do praticante de esporte.

Não se trata de excluir a competição das aulas de Educação Física, mas de apresentar outros conteúdos curriculares que possam estimular uma nova visão e conhecimento para os estudantes. A promoção da colaboração e cooperação em sala de aula contribui para o desenvolvimento de valores que favorecem o convívio social e relações saudáveis. Nesse contexto, a escola é um ambiente adequado para trabalhar valores éticos e morais, e as aulas de Educação Física são momentos oportunos para incentivar atitudes cooperativas.

Correia (2006) defende que os jogos cooperativos oferecem um espaço privilegiado para desenvolver relações sociais mais saudáveis, promovendo valores como solidariedade, respeito e colaboração. Ao experimentar essa forma de interação, os alunos são incentivados a conhecer o outro como parceiro e não como adversário.

A presente pesquisa fundamenta-se em publicações clássicas e nos primeiros estudiosos que abordaram o tema, considerando que o debate sobre cooperação na Educação Física teve maior expressão no período compreendido entre 2005 e 2012. Após essa fase, observa-se uma redução na produção acadêmica sobre o assunto e nota-se a escassez de pesquisas empíricas, o que sugere que a cooperação tem sido amplamente discutida em nível teórico, mas pouco investigada por meio de experimentação e coleta de dados concretos no contexto escolar. Desta forma, é possível inferir que, embora o tema da cooperação nas aulas de Educação Física continue sendo relevante, ele tem recebido menor atenção nos últimos anos. A

literatura existente tende a privilegiar revisões teóricas, enquanto estudos empíricos sistemáticos sobre os impactos da cooperação no ensino da Educação Física permaneceram limitados.

A pergunta problema da pesquisa é: Que influência a prática pedagógica, utilizando os jogos cooperativos, pode ter sobre os estudantes do Ensino Médio nas aulas de Educação Física?

O objetivo geral da pesquisa é desenvolver e implementar uma proposta pedagógica baseada em jogos cooperativos e verificar seus efeitos na percepção dos estudantes do Ensino Médio sobre cooperação e competição.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretende: discutir a aplicação das práticas pedagógicas na implementação dos jogos cooperativos apontando desafios e possibilidades; propor estratégias metodológicas para a introdução de atividades cooperativas na Educação Física escolar, com base na teoria de Fábio Brotto e em referenciais pedagógicos contemporâneos; verificar as influências da prática pedagógica do ensino dos jogos cooperativos sobre a percepção dos alunos do Ensino Médio.

Como procedimentos metodológicos, foram ministradas aulas com o conteúdo dos jogos cooperativos para estudantes da primeira série do Ensino Médio de um colégio do município de São Caetano do Sul. Na primeira fase foi criada uma sequência didática com foco nos jogos cooperativos, apresentada em aula aos estudantes, buscando aspectos que pudessem enriquecer a prática pedagógica. Junto a essa fase foi usada a técnica de observação participativa, com a elaboração de diários de campo. Após essa fase foram feitas entrevistas com o objetivo de criar e validar um questionário. Após a validação das perguntas da pré-testagem foi criado um questionário diagnóstico, buscando identificar o entendimento que os estudantes têm sobre cooperação e competição. Ao final desse processo foi realizada a verificação das fases anteriores, tanto da sequência didática das aulas quanto das respostas dos estudantes ao questionário. Dessa forma, verificam-se as ações pedagógicas realizadas para propor uma matriz pedagógica para o desenvolvimento do trabalho cooperativo em aula.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão da dinâmica das relações interpessoais e das interações que emergem durante as aulas de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa-ação de natureza aplicada, na qual o

professor-pesquisador atuou de forma participativa, planejando, implementando e acompanhando uma sequência didática baseada em jogos cooperativos. O estudo envolveu observação direta e registros em diário de campo, buscando compreender e aprimorar as práticas pedagógicas, bem como propor alternativas que favorecessem o desenvolvimento do trabalho cooperativo em contexto escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Para a discussão que está sendo feita neste estudo, sentimos a necessidade de apresentar algumas normativas de orientação curricular para a Educação Física no Ensino Médio. Nesse sentido, optamos por iniciar esse debate pelas leis que regem a Educação Física escolar no Brasil, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), usando principalmente aquelas relacionadas aos temas de competição e cooperação. A BNCC – construída com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 1996 – foi aprovada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e, em 2018, para o Ensino Médio.

A organização da BNCC segue uma estrutura que busca alinhar o ensino básico às demandas sociais e econômicas contemporâneas. Segundo Furtado e Borges (2024), a BNCC estabelece uma padronização dos conteúdos, o que pode ser positivo para garantir uma base comum de aprendizagem, mas também impõe desafios para a adaptação dos conteúdos às realidades locais. A Educação Física, inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, é orientada a trabalhar a cultura corporal de maneira ampla, promovendo não apenas o desenvolvimento motor, mas também o pensamento crítico e a interação social dos alunos (Impolcetto; Moreira, 2023).

Também falaremos dos valores competitivos na sociedade e de que forma os componentes curriculares se relacionam com a competição nas aulas de Educação Física.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a Educação Física no Ensino Médio está inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, e precisa contemplar a cultura corporal de maneira ampla, incentivando a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes. Dentro desse contexto, as competências gerais e específicas da BNCC relacionadas a esta pesquisa incluem:

- Competências Gerais da BNCC:

A Competência Geral 5 da BNCC propõe compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética para a comunicação e a resolução de problemas. No âmbito da Educação Física, esse princípio pode ser incorporado por meio de metodologias inovadoras que favoreçam o ensino cooperativo, integrando recursos digitais e estratégias pedagógicas que ampliem as

possibilidades de interação, colaboração e construção de conhecimento entre os estudantes (Brasil, 2018; Darido; Rangel, 2005).

Na perspectiva da Competência Geral 6 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as aulas de Educação Física buscam valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, promovendo a troca de experiências e respeitando a pluralidade de formas de expressão do corpo. Esse princípio favorece um ambiente inclusivo, no qual diferentes manifestações corporais são reconhecidas como expressões legítimas da cultura, contribuindo para a formação de estudantes críticos, autônomos e socialmente responsáveis (Brasil, 2018).

A Competência Geral 9 da BNCC destaca a importância de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, promovendo respeito mútuo, acolhimento e valorização da diversidade social, cultural e identitária. No contexto da Educação Física, essa competência encontra respaldo nas práticas cooperativas, que, segundo Brotto (2013), favorecem a construção de vínculos saudáveis, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a consolidação de um ambiente inclusivo. De forma semelhante, Darido e Rangel (2005) defendem que as experiências corporais precisam ser planejadas de modo a estimular o respeito às diferenças, a corresponsabilidade e a convivência ética entre os estudantes, aspectos fundamentais para a formação cidadã.

- Competências Específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias:

As Competências Específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias evidenciam a relevância de explorar diferentes manifestações da cultura corporal, contemplando tanto aspectos cooperativos quanto competitivos das práticas esportivas e lúdicas. Nas aulas de Educação Física, promover atitudes de respeito, inclusão e solidariedade contribui para o fortalecimento de valores sociais positivos, conforme defendem Darido e Rangel (2005). A ampliação do repertório motor e cultural por meio de jogos cooperativos favorece ainda o desenvolvimento de competências colaborativas e a valorização do trabalho em equipe, como ressalta Brotto (2013) em suas reflexões sobre convivência e ludicidade.

Dessa forma, a BNCC propõe um ensino de Educação Física que vá além da prática esportiva, integrando aspectos culturais, sociais e tecnológicos para uma formação mais completa do estudante. Contudo, a sua implementação precisa considerar as particularidades de cada contexto escolar, garantindo que os

professores tenham autonomia para adaptar os conteúdos às necessidades reais dos alunos (Furtado; Borges, 2024).

2.1 O currículo e a sociedade competitiva

Estamos inseridos em uma sociedade que tem como característica marcante a competição. A busca por resultados e “sucesso” coloca os indivíduos cada vez mais em situações de isolamento, com pouca ou nenhuma troca de informações e conhecimentos com outras pessoas. Esse comportamento extremamente competitivo pode levar a uma situação em que não conseguimos trabalhar com outras pessoas.

Essa realidade é muito explícita quando entramos na área da Educação Física escolar. O uso das competições em aula, principalmente quando o esporte está presente no componente curricular, é algo recorrente e comum, e muitas vezes até estimulado pelo professor de Educação Física. Esse modelo reproduz o que encontramos na sociedade, sendo caracterizado pela busca de vantagens individuais, reconhecimento e sucesso em vários aspectos da vida, como nos esportes, educação, carreira profissional e até nas relações sociais.

Na Educação Física escolar, o conteúdo curricular é amplo, abrangendo as práticas esportivas e corporais, o aprimoramento das capacidades psicomotoras, cognitivas e afetivas, além do aspecto da saúde. Uma vez que o componente curricular Educação Física deva estar vinculado ao Projeto Político pedagógico, segundo a LDBEN, torna-se responsabilidade desse campo de conhecimento o desenvolvimento de conteúdos que propiciem maior adaptação social dos estudantes.

Segundo Libâneo e Alves (2017), o currículo é um dos mediadores do Projeto Político-Pedagógico (PPP), na medida em que configura os conteúdos escolares, sejam eles relativos à ciência contemporânea transmitida e assimilada na escola, sejam eles metodologias próprias das ações mentais praticadas no ensino, sejam eles relativos às condutas e atitudes no exercício da atividade estudantil, assim como na convivência com os pares, ocorra ela dentro ou fora da escola. Entretanto, é preciso observar que o desenvolvimento de conteúdos escolares está atrelado à forma de compreensão dos preceitos que balizam a estruturação curricular.

As primeiras observações serão sobre o denominando currículo tradicional. Tadeu (2007) define esse modelo como extremamente tecnicista, com o foco no

mundo de trabalho. Defende a aceitação e não questionamento por parte do aluno e a escola como um modelo de empresa.

Como principais defensores dessa corrente, Tadeu (2007) cita Bobbitt, Ralph Tyler e Dewey. John F. Bobbitt propôs um modelo baseado em teorias da administração econômica, usando como palavra-chave a eficiência. O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma burocrática e mecânica. Bobbitt propôs que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial.

Segundo Silva (2007, p. 23),

[...] de acordo com Bobbitt, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

Utilizando esse modelo curricular, a área da Educação Física escolar assume esse caráter técnico, tornando a aula muito focada nos resultados esportivos e de certa maneira estimulando a competição. O “bom aluno” da disciplina é aquele que consegue cumprir as tarefas e os desafios físicos propostos em aula, o que acaba por criar uma separação daqueles com capacidades físicas inferiores, e promove a competição e a rivalidade entre os estudantes. Assim, os esportes se tornam o foco principal da Educação Física, principalmente no Ensino Médio.

Uma reprodução de comportamentos sociais que estão presentes na nossa sociedade e, como consequência, no ambiente escolar, surge imediatamente quando citamos esse modelo curricular tecnicista. Esse modelo curricular pode ser associado a sentimentos de ansiedade e estresse, individualismo, pressão por resultados e obrigação de obter respostas e soluções rapidamente.

Dessa forma a utilização dos jogos cooperativos como estratégia nas aulas de Educação Física pode contribuir para a convivência entre os estudantes, buscando sempre fortalecer as relações e o pertencimento ao grupo, bem como a empatia com todos os indivíduos, sem perder a sua individualidade. Segundo Brotto (2013, p. 19), quando falamos de jogos cooperativos:

Na medida em que melhoramos a qualidade das nossas relações interpessoais e sociais, aperfeiçoamos nossas competências para gerarmos soluções benéficas para problemas comuns e aprimoramos a qualidade de vida na perspectiva de melhorá-la para todos.

Libâneo (2016) discute a influência da sociedade competitiva na organização curricular, destacando que as políticas educacionais atuais priorizam resultados

imediatos e a adaptação ao mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral. Segundo o autor, essa abordagem resulta em um currículo instrumental voltado para a empregabilidade precária e para a contenção de conflitos sociais, o que, por sua vez, compromete o desenvolvimento intelectual dos alunos e reforça desigualdades socioeconômicas. Essa perspectiva dialoga com a problemática dos jogos cooperativos na educação física, uma vez que o modelo competitivo predominante na sociedade tem reflexos no ambiente escolar, limitando práticas pedagógicas que favorecem a cooperação, a inclusão e o desenvolvimento social dos estudantes.

Podemos dizer que um grupo de pessoas se torna uma comunidade quando as ações conjuntas desenvolvidas beneficiam a todos ao mesmo tempo, mas não forçam restrições ao pleno desenvolvimento do potencial individual de cada pessoa. Novamente entendemos a importância de ações que fortaleçam esse sentido de comunidade entre os estudantes, e como o professor de Educação Física não pode se virar apenas para o estímulo da competição em suas aulas.

Não podemos deixar de mencionar que a competição tem vantagens, desde que não seja usada de uma forma exagerada e não muito individualista. A competição faz parte da nossa vida e, quando bem orientada, pode ser saudável e ajuda a formar uma série de valores e comportamentos nos estudantes, como responsabilidade, disciplina, dedicação, comprometimento, além de aprender a lidar com a vitória e a derrota.

2.2 A aula de Educação Física e os valores competitivos

Por definição, competição é uma disputa ou concorrência entre duas ou mais pessoas que buscam a vitória, ou superar quem os desafia. Contém eventos ou obstáculos que o indivíduo ou o grupo precisam ultrapassar para se saírem vitoriosos.

Torna-se importante refletirmos se a valorização da vitória, tão presente na sociedade contemporânea, tem sido incentivada de maneira equilibrada no contexto escolar. O predomínio da competição pode, em certas situações, intensificar sentimentos de frustração e exclusão, sobretudo entre os alunos cujas habilidades esportivas não estão tão desenvolvidas.

No ambiente escolar, a competição pode reproduzir uma situação em que o aluno tem a possibilidade de mostrar suas qualidades comparadas aos demais.

Normalmente essa competição é vista nas provas ou avaliações, onde mesmo que indiretamente aparece essa disputa na forma de notas e conceitos. Os alunos são comparados e classificados por essas notas, taxados e classificados se são melhores ou piores levando em consideração quanto acertaram nas avaliações. Muitas vezes, o foco é no resultado e não nos métodos e processos educacionais.

Dessa forma, torna-se essencial que os professores refletiam sobre o impacto dessas práticas. Ao transformar as notas em um mecanismo de classificação, corre-se o risco de criar um ambiente desmotivador para aqueles que encontram dificuldades. Esse modelo não pode ser reproduzido na Educação Física de maneira irrefletida, pois pode levar à exclusão de alguns alunos e à perda do prazer pela prática esportiva.

Na Educação Física, quando falamos em competição, logo vem à mente um jogo, uma corrida, uma disputa coletiva ou individual, sempre com o conceito de vencedor e perdedor. Nesse momento, os alunos podem mostrar suas habilidades e capacidades físicas e esportivas, mas igualmente são expostas as dificuldades e limitações dos alunos.

É nesse contexto que surge a necessidade de repensar o papel da Educação Física na formação do indivíduo. Se por um lado a competição pode estimular o desenvolvimento físico e a superação pessoal, por outro, é essencial garantir que todos tenham espaço para participar e aprender, independentemente do seu nível de habilidade.

Ao tratar do ensino dos esportes na Educação Física escolar, Darido e Rangel (2005) ressaltam que, embora o esporte possa transmitir valores sociais relevantes, como respeito às regras e espírito de equipe, da mesma forma pode reforçar o individualismo e excluir estudantes com menor habilidade motora quando aplicado de forma exclusivamente competitiva. Nesse sentido, cabe ao professor planejar suas aulas de modo que o esporte não se torne o único conteúdo valorizado, garantindo espaço para práticas que promovam a cooperação, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Cabe ao professor ampliar o entendimento de que a Educação Física vai além do treinamento esportivo. Ela pode ser um espaço para experimentação, aprendizado e vivência de valores como respeito, empatia e cooperação. Se conduzida de maneira inclusiva, a prática esportiva pode contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

A prática docente requer constante reflexão por parte do professor, especialmente no que tange aos valores promovidos em sala de aula. Transformar a escola em um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem implica repensar as metodologias pedagógicas, incorporando atividades que valorizem as experiências e interesses dos alunos. Nesse contexto, os jogos e brincadeiras emergem como ferramentas essenciais, pois proporcionam oportunidades para o desenvolvimento físico, moral e intelectual dos estudantes, além de fomentar a construção de uma consciência social crítica, solidária e democrática. Estudos recentes ressaltam a relevância dos jogos cooperativos na Educação Física escolar, evidenciando sua contribuição para a inclusão de alunos com deficiência intelectual, ao estimular a participação de todos e promover atitudes inclusivas como respeito, solidariedade e diálogo (Santos, 2022). Ademais, pesquisas destacam que os jogos e brincadeiras são fundamentais no desenvolvimento integral das crianças, atuando como mediadores no processo de ensino e aprendizagem e auxiliando na construção de conhecimentos de forma lúdica e significativa (Cândido, 2014).

Segundo o Soares *et al.* (1992), sendo uma produção histórico-cultural, o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. No entanto, as características com que se reveste, como a exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento, regulamentação rígida das regras e racionalização dos meios e técnicas, revelam que o processo educativo por ele provocado reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais.

Assim, é fundamental encontrar um equilíbrio entre competição e colaboração nas aulas de Educação Física. O professor atua como um mediador que incentiva não apenas a busca por resultados, mas também o respeito ao próximo, a compreensão das limitações individuais e a valorização do esforço coletivo. Dessa forma, a Educação Física pode se consolidar como um espaço verdadeiramente inclusivo, que desenvolve tanto as habilidades motoras quanto as competências socioemocionais dos alunos.

2.3 A história da Educação Física no Brasil: a evolução história e o componente curricular

Desde sua implantação no currículo escolar, a disciplina da Educação Física no Brasil foi configurada por influências militares, médicas e políticas, a partir da obrigatoriedade da disciplina nas escolas até a introdução das práticas desportivas. Segundo Lima (2015), a Escola de Educação Física do Exército desempenhou um papel fundamental na formulação inicial do currículo de Educação Física no país, colaborando para a organização das escolas nessa área. Durante o regime militar surgiram diversos cursos superiores de Educação Física, evidenciando a marcante presença militar nesse campo educacional. Além disso, a militarização da Educação Física tinha como objetivo preparar uma juventude forte e saudável para eventuais conflitos e guerras, refletindo uma preocupação com a defesa nacional.

A ligação entre as instituições militares e a Educação Física do mesmo modo se estendeu à fase da Pedagogização, período em que se enfatizava a saúde dos alunos e a formação de atletas. A disciplina era vista como um meio de desenvolver habilidades físicas para representar o país em competições esportivas. Essa abordagem reflete uma perspectiva biologicista e individualista da saúde.

Além disso, a Educação Física no Brasil passou por diversas fases ao longo do período, compreendendo a higienista, a militarização, a pedagogização, a competitiva e a popular. Cada uma dessas fases foi marcada por questões específicas que moldaram a prática e o ensino da Educação Física no país. A disciplina exerceu um papel fundamental e essencial na divulgação de práticas de higiene e na promoção da saúde da população, refletindo preocupações médicas e políticas da época.

Lima (2015) cita que a evolução histórica da Educação Física no Brasil se iniciou em 1851, na cidade do Rio de Janeiro – na época, município da Corte – quando foi criada a Reforma Couto Ferraz que tornava obrigatória a Educação Física nas escolas do município. Inicialmente houve resistência por parte dos pais que consideravam as atividades físicas como algo sem valor intelectual. À medida que a participação dos meninos era mais aprovada, já que relacionava a prática da ginástica com as instituições militares, algumas famílias proibiram suas filhas de participarem das aulas de Educação Física.

Em 1880, Rui Barbosa anunciou seu apoio ao projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho – defendendo a inclusão da ginástica no currículo escolar e a equiparação

dos professores de ginástica às outras disciplinas. Ele ressaltou a importância de um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual.

No início do século XX, a Educação Física, ainda estética, foi integrada aos currículos de diversos estados brasileiros. Nesse período, o movimento escolanovista, que defendia a mudança do sistema tradicional de ensino para um modelo marcado por uma pedagogia contemporânea, influenciou fortemente a educação no país, destacando a relevância da Educação Física no desenvolvimento integral do indivíduo. Isso possibilitou que profissionais discutissem métodos e práticas relacionados ao ensino da Educação Física na III Conferência Nacional de Educação em 1929.

A Educação Física ministrada nesse período foi fundamentada nos métodos europeus – sueco, alemão e, posteriormente, francês – embasados em princípios biológicos. Esses métodos fizeram parte de um movimento mais amplo de natureza cultural, política e científica, conhecido como Movimento Ginástico Europeu, e foi a primeira sistematização científica da Educação Física no Ocidente.

Segundo Machado *et al.* (2020), no apanhado de práticas da Educação Física Escolar no Brasil, pode-se afirmar que, no início do século XX, a Educação Física era constituída por práticas marcadas por instruções militares, por disciplina, pela higiene dos corpos e pelo reforço da saúde física e moral. Esteve associada ao desenvolvimento da medicina social, servindo a uma necessidade de higienização, disciplinamento e regeneração da raça, além de enaltecer o gosto pelo esforço esportivo e atlético como um hábito de vida capaz de opor-se a um modo de condução prejudicial do fisiológico, do moral e do social.

Na década de 30, o exército liderou um movimento em favor de um “ideal” de Educação Física, em que os objetivos eram tidos como patrióticos e de preparação militar. Esse discurso tinha forte influência das correntes nazistas e fascistas que emergiam no mundo, associando a eugenia da raça à Educação Física. Esse discurso mudou para prevenção de doenças e finalidade higiênica, o que fez essa linha de ideia durar mais, já que outras instituições partilhavam desse pensamento.

A primeira referência explícita à Educação Física data do ano de 1937, na elaboração da Constituição. Nesse documento, a Educação Física foi incluída no currículo como prática educativa obrigatória, juntamente com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas do país. Além disso, mencionava o

treinamento físico como uma forma de preparar a juventude para a defesa da nação e para cumprir seus deveres econômicos.

Para Castellani Filho (1994), a Educação Física, nesse contexto, tinha suas delimitações notoriamente influenciadas pelos militares e pelos médicos que “autoproclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira” (Castellani Filho, 1994, p. 39).

Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1961), que estabeleceu a educação escolar em dois níveis, Primário (quatro anos) e Ginásio (quatro anos). A Educação Física foi mencionada como sendo obrigatória nos cursos primários e médio até os 18 anos. Segundo Castellani Filho (1998), a obrigatoriedade da sua prática até os 18 anos se justificava pela compreensão de que era essa a idade na qual se dava o término do processo de instrução escolar e o ingresso no mercado de trabalho.

A partir daí, o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física, evidenciado através do Método Desportivo Generalizado, na tentativa de incorporar o esporte, adequando-o aos objetivos e práticas pedagógicas. Segundo Mommad (2020), esse período destacou-se por anteceder o Golpe Cívico-militar, ficando evidente que o contexto social da época enfatizou a educação como instrumento de formação para o mercado de trabalho, evidenciando a forte corrente capitalista vigente na sociedade brasileira e suas influências nas políticas educacionais desse período histórico. Era considerada uma atividade direcionada para a performance física e técnica do estudante.

Já no período da Ditadura Civil-Militar foi publicado o Decreto Lei nº 58.130/1966, que regulamentava o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Decreto-Lei diz que:

A Educação Física, prática educativa tomada obrigatória pelo art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primários e médio até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo - físicas, morais, intelectuais e sociais - de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando (Brasil, 1966, art, 1º).

Nesse período a Educação Física assumiu um papel significativo nas políticas educacionais, principalmente adequado às diretrizes nacionalistas, de integração nacional e de segurança nacional estabelecidas pelo regime militar, formando uma juventude forte e saudável, preparada para um possível serviço militar. A Educação

Física também era vista como um meio de promover a coesão social e desestimular as atividades políticas oposicionistas, ao direcionar as energias dos jovens para atividades físicas e esportivas. Castellani Filho (1998) explica que o papel da Educação Física durante a ditadura militar era colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de articulação política que pudesse colocar em risco a consecução do projeto de sociedade em construção. A Educação Física assumiu uma tendência tecnicista e voltada à formação de uma mão de obra qualificada.

Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto n. 69.450 (Brasil, 1971), considerou-se a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (Brasil, 1971). A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. Isso significa que, apesar da definição abrangente dos aspectos que a Educação Física teria que aprimorar, na prática a ênfase poderia estar mais voltada para aspectos relacionados à aptidão física e ao condicionamento físico dos estudantes.

Nesse momento histórico, a Educação Física era norteada por um “modelo piramidal”, cujo objetivo principal era a melhoria da aptidão física da população urbana. A iniciação esportiva no ensino fundamental tornou-se um dos fundamentos essenciais da educação, com o objetivo de identificar novos talentos que pudessem competir em eventos internacionais, representando o país. Nesse contexto a Educação Física continuou distante de um caráter pedagógico, limitando o seu objetivo apenas ao desenvolvimento físico do corpo, sem promover um desenvolvimento integral do estudante.

Desde a década de 1980, diversos autores têm discutido como a Educação Física deveria ser, oferecendo críticas aos modelos anteriores. Soares *et al.* (1992) definem que a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área chamada de cultura corporal, o que vai contra esse modelo de iniciação esportiva e busca por talentos.

Lima (2015) também critica esse modelo, já que o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas. Dessa forma, iniciou-se uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, levando a uma

mudança significativa nas políticas educacionais. A Educação Física escolar, anteriormente focada no ensino fundamental, especialmente no primeiro ciclo e na educação infantil, passou-se a dar prioridade ao desenvolvimento psicomotor dos alunos. Com isso, a escola deixou de ter como foco a promoção de esportes de alto rendimento.

Para Neira (2017), a abordagem da cultura corporal na Educação Física precisa considerar as diferenças individuais e coletivas, incentivando a autonomia e autoria dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva busca romper com modelos tradicionais e hegemônicos, propondo uma pedagogia crítica que valoriza as experiências e os saberes dos estudantes, bem como as múltiplas formas de expressão corporal presentes nas diversas culturas. Ele argumenta que a Educação Física deve transcender a mera prática de atividades físicas, incorporando uma compreensão crítica e reflexiva das práticas corporais como manifestações culturais. Segundo Neira (2017), a cultura corporal abrange um conjunto de práticas como jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas, que são construídas historicamente e carregam significados socioculturais. Ele enfatiza a importância de reconhecer essas práticas como formas de expressão e comunicação, promovendo a inclusão e a valorização das diversidades culturais no ambiente escolar.

A Educação Física escolar tem passado por diversas transformações metodológicas e conceituais ao longo dos anos. Dentro desse contexto, a abordagem da cultura corporal surge como um elemento fundamental para a construção do conhecimento e da identidade dos estudantes, bem como novas metodologias e processos. Esses conceitos não apenas ampliam a visão sobre a prática da Educação Física, mas também redefinem os critérios de ensino e avaliação, incorporando perspectivas críticas e emancipadoras. Podemos citar:

- **Cultura Corporal como Objeto de Ensino:** A cultura corporal é compreendida como um conjunto de manifestações historicamente construídas que incluem jogos, esportes, danças e ginásticas, sendo essencial para o ensino de Educação Física. Segundo Soares *et al.* (1992, p. 40), a cultura corporal deve estar inserida em um projeto formativo que substitua valores individualistas por princípios de solidariedade e cooperação, promovendo uma educação mais democrática e inclusiva.

- Metodologias Participativas e Pedagogias Críticas: A abordagem crítico-superadora destaca a importância das metodologias participativas, que buscam responder às questões "o que ensinar, como ensinar e por que ensinar?" dentro de uma perspectiva emancipatória (Soares *et al.*, 1992). Essa proposta valoriza o papel dos alunos como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, permitindo-lhes refletir criticamente sobre suas práticas corporais.
- A Educação Física Além dos Esportes Tradicionais: A Educação Física não deve se restringir apenas aos esportes convencionais, mas sim abordar um repertório mais amplo de práticas corporais, contemplando diferentes manifestações culturais e sociais. Segundo Nascimento (2022), a cultura corporal deve ser compreendida como um campo amplo de saberes que possibilita a experimentação e a ressignificação das práticas corporais na escola.
- Avaliação Processual na Educação Física: A avaliação em Educação Física precisa superar a lógica dos resultados quantitativos e focar em processos formativos. A cultura corporal como objeto de ensino exige uma abordagem avaliativa que leve em conta não apenas o desempenho técnico dos alunos, mas também seu envolvimento, reflexão e participação nas atividades (Soares *et al.*, 1992).

Diante do exposto, fica evidente a importância de um ensino de Educação Física fundamentado na cultura corporal, em metodologias participativas e em um modelo avaliativo processual. Essas perspectivas possibilitam uma formação mais crítica e inclusiva, alinhada com os princípios da pedagogia emancipatória.

Esse debate foi estimulado por alguns fatores, como a publicação maior de livros e revistas, o aumento do número de congressos que discutiam a Educação Física, bem como a criação de cursos de pós-graduação na área. Segundo Lima (2015) esses questionamentos levaram a uma mudança de perspectiva da Educação Física. No primeiro aspecto, ampliou-se a visão inicialmente restrita à área biológica, passando a reavaliar e a enfatizar as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, considerando o aluno como um ser humano integral. No segundo, foram adotados objetivos educacionais mais amplos (não se limitando à formação de um físico capaz de sustentar a atividade intelectual), conteúdos mais diversificados

(abrangendo além de exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanizados (em vez de uma abordagem apenas no adestramento).

Percebemos que durante a evolução histórica da Educação Física escolar, pouco ou nada é falado sobre os jogos cooperativos. Temos sempre um pensamento mais voltado para os esportes e o desenvolvimento físico. Brotto (2013) cita o início das ações para promoverem os jogos cooperativos no Brasil a partir dos anos 80. Nessa época surgiram programas de graduação e pós-graduação com essa temática. Em 1980 foi criada a Escola das Nações em Brasília, tendo os jogos cooperativos como base pedagógica.

2.4 O contexto do componente curricular de Educação Física no Ensino Médio

No Brasil, o Ensino Médio representa a última fase obrigatória da oferta educacional, com uma duração de três anos. Esse período precede a entrada na universidade e nos cursos superiores em geral (Krawczyk, 2011).

De acordo com a Lei nº 9.394/96, a Educação Física é um componente curricular obrigatório desde o Ensino Fundamental, com o objetivo de promover a saúde física e mental dos estudantes, além de desenvolver a consciência corporal. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) enfatizam que as aulas de Educação Física nesse nível de ensino precisam ir além da mera transmissão de diferentes práticas corporais. É necessário incentivar os alunos a refletirem sobre a importância e os significados culturais dessas práticas, compreendendo-as em sua dimensão sociocultural e em suas origens, e não apenas como jogos ou brincadeiras. Nesse contexto, o conteúdo precisa ser articulado com a realidade da comunidade escolar, conferindo maior relevância cultural e, conseqüentemente, aumentando o envolvimento dos estudantes.

As orientações (Brasil, 2006) igualmente destacam a importância de decidir não apenas o que ensinar, mas, sobretudo, o significado do que é ensinado, incorporando cada vez mais esses valores na elaboração dos planos de aula. Nesse sentido, reforçam que “é muito mais rica a tentativa de sistematizar aquilo que as comunidades praticam do que importar pacotes de atividades institucionalizadas, universais” (Brasil, 2006, p. 227).

Outro documento fundamental para a educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018. Com sua implementação, os parâmetros da educação nacional foram atualizados (Brasil, 2018). No entanto, no que se refere à Educação Física, a BNCC apresenta maior detalhamento para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), enquanto, no Ensino Médio, relaciona-se a disciplina à área de Linguagens e suas Tecnologias. Isso está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que determina, no artigo 35, a inclusão obrigatória dos estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio (Brasil, 1996).

No contexto específico da Educação Física, a BNCC atribuiu à disciplina a responsabilidade de explorar uma ampla diversidade de culturas do movimento humano, incluindo dança, luta, ginástica, jogos e esportes. Além disso, o documento incentiva a ampliação das experiências dos estudantes, indo além da simples prática corporal, promovendo novas vivências que integram os aspectos culturais e sociais dessas atividades (Brasil, 2018).

Citando a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno (Redação dada pela Lei nº 10.793 de 1º.12.2003).

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

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

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

VI – que tenha prole; (Incluído pela Lei nº 10.793 de 1º.12.2003).

Temos aqui uma grande contradição no que diz respeito a essa Lei. Se, por um lado, é determinado que a Educação Física é componente curricular obrigatório, por outro, traz artigos que possibilitam que alguns estudantes sejam dispensados da participação nas aulas, especialmente aqueles que cursam o período noturno.

Esse contrassenso leva a disciplina de Educação Física a um “rebaixamento” em relação aos outros componentes curriculares, ou seria aceito que algum estudante não frequentasse as aulas de matemática e português, por exemplo, se o mesmo tivesse algum dos impedimentos citados na lei?

Esse movimento acaba por não integrar a Educação Física à proposta pedagógica da escola, e a torna não um componente curricular, mas apenas uma atividade oferecida aos estudantes. Lima (2015) fala da “marginalidade” da Educação

Física que aparece nos momentos de planejamento, discussão e avaliação do trabalho, no qual raramente a Educação Física é integrada. Muitas vezes o professor acaba por se convencer da ‘pequena importância’ de seu trabalho, distanciando-se da equipe pedagógica, trabalhando isoladamente. Destaca ainda que, paradoxalmente, esse professor é uma referência importante para seus alunos, pois a Educação Física propicia uma experiência de aprendizagem peculiar ao mobilizar os aspectos afetivos, sociais, éticos e de sexualidade de forma intensa e explícita, o que faz com que o professor de Educação Física tenha um conhecimento abrangente de seus alunos, o que torna ainda mais importante essa integração.

Além disso, continua repetindo o modelo de escola voltada para o mercado de trabalho e formação de mão de obra, visto que o estudante que trabalha durante o dia não tem acesso a esse componente curricular e acaba de certa forma sendo punido por ter que estudar no período noturno.

A Seção IV dessa lei fala especificamente sobre o Ensino Médio, e define:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas. (Brasil, 2017, n.p.)

Mas a Medida Provisória nº 746, de 2016, reformula o Ensino Médio e determina a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática para os três anos do ensino médio e “restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio” (Brasil, 2016, n.p.).

Novamente temos retirada a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular no Ensino Médio. E essa falta de continuidade no processo pedagógico de alguma forma enfraquece a Educação Física em comparação com as outras disciplinas e a própria visão e importância dada pelos estudantes.

Ainda não aprovado, o Projeto de Lei nº 3467, de 2019, traz a ementa “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, para incentivar e desenvolver o desporto nos sistemas de ensino. Dispõe sobre a valorização da educação física na educação pública, bem como o ingresso de professores das redes públicas de ensino em cursos de licenciatura em educação física. Prevê a obrigatoriedade de serem desenvolvidas atividades de desporto educacional em equipamentos esportivos custeados com recursos públicos. Trata como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com equipamentos desportivos em estabelecimentos educacionais públicos (Brasil, 2019).

Com relação a quem é o profissional habilitado para exercer a prática da Educação Física, a Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1988, dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Essa lei foi alterada pela Lei nº 14.386, de 27 de junho de 2022, e tem como principais pontos:

O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física (Art 1º); Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais: I – os possuidores de diploma obtido em curso superior de Educação Física oficialmente autorizado ou reconhecido pelo Ministério da Educação; II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor; III - os que tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física até a data de início da vigência desta Lei, nos termos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física (Confef); IV - os egressos de cursos superiores de Tecnologia conexos à Educação Física, oficiais ou reconhecidos pelo Ministério da Educação, cujos eixos tecnológicos sejam direcionados às áreas de conhecimento abrangidas por esta Lei, conforme regulamentado pelo Confef (Art. 2º); Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto (Art. 3º); Ficam criados o Conselho Federal de Educação Física (Confef) e os Conselhos Regionais de Educação Física (Crefs), dotados de personalidade jurídica de direito público e de autonomia administrativa, financeira e patrimonial (Brasil, 2022, Art. 4º).

Segundo a nova legislação, ficou determinado que caberá aos Conselhos Regionais registrar os profissionais e expedir suas Cédulas de Identidade Profissional, arrecadar taxas e anuidades, julgar infrações e aplicar penalidades, além de fiscalizar o exercício profissional como um todo, dentre outras obrigações. Ao Conselho Federal

de Educação Física (Confef), competirá supervisionar a fiscalização do exercício profissional no território nacional, dentre outros (Confef, 2022).

Também define que, além dos possuidores de diploma em curso de Educação Física, poderão atuar na área os formados em cursos superiores de tecnologia conexos à Educação Física (como os cursos de tecnólogo em Educação Física ou de tecnólogo em gestão desportiva em lazer) e os que tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos profissionais de Educação Física até a data de início da vigência da referida Lei (Confef, 2022).

Dessa forma, a Lei estabelece que apenas profissionais com formação em licenciatura em Educação Física podem atuar em âmbito escolar, sendo obrigatório o registro no respectivo Conselho Regional de Educação Física (CREF) do Estado e não habilitação dos profissionais que possuem apenas o bacharelado.

Essas determinações legais valorizam o professor de Educação Física, pois agora é obrigatória a formação acadêmica específica desse profissional. A presença de um professor capacitado gera uma possibilidade de uma aula mais diversificada, podendo ser explorados conteúdos que não se restrinjam apenas aos esportes de quadra e as competições esportivas.

2.5 Conteúdos da área de Educação Física

A Educação Física no contexto escolar é uma disciplina que vai além da mera prática de atividades físicas, abrangendo uma dimensão pedagógica que busca o desenvolvimento integral dos alunos. Esta seção explorará os conteúdos que permeiam essa área, destacando as diferentes abordagens pedagógicas e como elas contribuem para a formação dos estudantes.

2.5.1 Diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física no contexto escolar

Citando Ferreira (2019), as abordagens pedagógicas são compreendidas como o modo pelo qual as práticas pedagógicas são tratadas, visando a uma aproximação com determinadas teorias; portanto, são mais que propostas teóricas com seus princípios e fundamentos, pois agregam também indicações sobre como se concretizam essas teorias. Dessa forma, uma mesma teoria pode apresentar

diferentes abordagens pedagógicas, uma vez que se pode contemplar determinada teoria a partir de caminhos diferentes.

Segundo Darido (2012), existem diferentes pensamentos sobre o papel da Educação Física no contexto escolar. Essas concepções têm em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional, e passa a considerar os aspectos cognitivos, afetivos, psicológicos, socioculturais, além da dimensão política, observando o estudante como um ser humano integral. Dessa forma, entram em cena diferentes concepções filosóficas como a psicomotricidade, a abordagem desenvolvimentista, a construtivista-interacionista, a crítico-superadora, a crítico-emancipatória, os jogos cooperativos, a saúde renovada e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Darido; Rangel, 2005).

Segundo Freire (2006), a proposta denominada construtivista é apresentada como uma opção metodológica, em oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola, especificamente à proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo de padrões de comportamento, sem considerar as diferenças individuais e sem levar em conta as experiências vividas pelos alunos. O objetivo da proposta mecanicista é selecionar os mais habilidosos para competições de alto nível.

No construtivismo, a intenção é construir conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, em uma relação que extrapole o simples exercício de ensinar e aprender. Assim, conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação, um processo de constante reorganização. Essa concepção teve forte influência de Piaget. A principal vantagem desta abordagem é que ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal.

A abordagem construtivista teve o mérito de levantar a questão da importância de a Educação Física na escola considerar o conhecimento que a criança já possui, independentemente da situação formal de ensino, por esta ser, como ninguém, uma especialista em brincar (Freire, 2006). A abordagem construtivista na educação enfatiza o papel atuante do aluno na construção do seu conhecimento. O jogo é considerado um instrumento privilegiado nesse procedimento, pois possibilita um ambiente em que a criança pode experimentar, explorar, criar e descobrir conceitos de forma significativa. Ao utilizar jogos como conteúdo ou estratégia de ensino, os educadores construtivistas buscam criar ambientes que estimulem a descoberta e a resolução de problemas, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social

das crianças. Os jogos cooperativos se adequam perfeitamente à abordagem construtivista, já que uma das suas principais características é a resolução de problemas, nesse caso, a resolução em grupo, estimulando principalmente o desenvolvimento social dos estudantes.

A abordagem psicomotora na Educação Física, que começou a se destacar a partir da década de 1970, representa uma mudança significativa em relação ao modelo esportivista predominante até então. Enquanto o modelo esportivista priorizava o ensino de habilidades esportivas específicas e o desempenho físico, a abordagem psicomotora concentrou-se no desenvolvimento global da criança, considerando aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores (Soares,1996). Essa abordagem identifica a relevância da motricidade na formação integral do aluno, entendendo que o movimento é fundamental para o desenvolvimento não apenas físico, mas igualmente nos aspectos cognitivo, emocional e social. Não se limita apenas a ensinar técnicas esportivas, mas criar experiências que estimulem a exploração e a expressão corporal, proporcionando o crescimento e o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção corporal, da linguagem gestual e da consciência corporal.

Abordagem saúde e qualidade de vida remete à perspectiva da qualidade de vida na Educação Física escolar como um princípio que procura unir elementos corporais, afetivos, comunitários e intelectuais no progresso dos estudantes. A utilização da aula de Educação Física com a concepção voltada para a saúde é algo bem aceito pela sociedade. O discurso muitas vezes repetido pelos professores da área que o objetivo das aulas é preparar o estudante para uma vida mais saudável e ativa é bem recebido e, na maioria das vezes, aceito como o propósito da Educação Física no contexto escolar.

Guedes e Guedes (1996) entendem que as práticas de atividade física vivenciadas na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta. Nahas (1997) sugere que o objetivo de Educação Física no Ensino Médio é ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde. Nessa perspectiva, os autores argumentam que as atividades esportivas são menos eficazes para a promoção da saúde, devido à dificuldade no alcance das adaptações fisiológicas e porque não prediz sua prática ao longo de toda a vida (Darido, 2012).

Oferecer diferentes modalidades esportivas pode ajudar os estudantes a entender melhor a importância da saúde e da atividade física. Ao relacionar o que é aprendido nas aulas de Educação Física, incluindo os conteúdos teóricos, com a vida fora da escola, esses alunos têm mais chances de adotar um estilo de vida mais saudável.

Não podemos esquecer que falar de saúde está relacionado ao conceito de qualidade de vida, abrangendo saúde física, mental, social e emocional. No que diz respeito ao aspecto social, os jogos cooperativos aparecem com grande importância, visto que proporcionam oportunidades para que os alunos interajam e trabalhem em equipe, promovendo habilidades sociais, como cooperação, respeito e empatia. Essas interações positivas são relevantes para a construção de um ambiente escolar inclusivo e harmonioso.

Convém destacar que a saúde está diretamente relacionada com as condições econômicas do indivíduo. Por isso temos que entender a dificuldade de alguns alunos em seguir um estilo de vida “saudável”. Palma (2000) debate a compreensão que se faz dos estudos no tocante aos benefícios que a atividade física regular proporciona à saúde. O autor destaca que a forma de olhar a relação entre atividade física e saúde indica para duas grandes inquietações: a visão limitada de saúde e a ausência de atenção para os grupos desprivilegiados.

Darido (2012) reflete sobre o tema ao dizer, sobre a Educação Física escolar, que há uma carência de propostas práticas que atendem aos objetivos de promoção de saúde para todos, daí a importância de estudos e trabalhos que procurem refletir sobre as possibilidades de atuação na escola pela perspectiva de saúde coletiva.

A BNCC fundamenta a importância da cooperação como parte essencial do processo educacional, enfatizando que os jogos cooperativos podem favorecer o desenvolvimento socioemocional dos alunos e proporcionar um ambiente mais inclusivo nas aulas de Educação Física. Por esse motivo a pesquisa proposta se alinha aos fundamentos presentes na BNCC.

2.5.2 Conteúdos atitudinais e procedimentais

Nesta subseção vamos falar dos conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais, e suas influências nas aulas de Educação Física. A princípio usaremos a definição de conteúdo citada por Coll *et al.* (2000), em que conteúdo é

definido como uma seleção de formas ou saberes culturais, incluindo conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses e modelos de conduta. A assimilação desse conteúdo é considerada essencial para promover o desenvolvimento e a socialização adequada do aluno.

Nas aulas de Educação Física esses saberes aparecem de várias maneiras. Quando falamos de conceitos e explicações, podemos trazer para os estudantes os benefícios da atividade física e os conceitos de saúde e bem-estar. Raciocínio e habilidades estão nas atividades que envolvem habilidades esportivas e cognitivas. A linguagem está presente em algumas palavras ou expressões específicas de certos esportes, ou a própria linguagem corporal.

Ao falar de valores e crenças, podemos falar em trabalho em equipe, disciplina e respeito aos outros. As atividades físicas contribuem significativamente para o bem-estar emocional e psicológico dos alunos, promovendo sentimentos de realização, autoestima e a capacidade de lidar com o estresse e a frustração. Com relação ao interesse e modelos de conduta, podemos falar que a exposição a diferentes esportes e atividades físicas ajuda a despertar o interesse dos alunos por atividades saudáveis. Professores de Educação Física e atletas atuam como modelos de conduta, incentivando hábitos de vida saudáveis e uma atitude positiva em relação à atividade física.

Atualmente, há uma tentativa, de acordo com Zabala (1998), de amplificar a concepção de conteúdo e começar a apresentá-lo como tudo quanto se tem que aprender, que não apenas compreende as capacidades cognitivas, como abrangem as demais competências. Estamos falando do currículo oculto, que se refere a todo o currículo, valores e normas sociais que os alunos aprendem na escola, mas não estão explicitamente incluídos no currículo formal ou nos planos de ensino. O conceito vai além do conteúdo acadêmico para abranger aspectos culturais, comportamentais e atitudinais da comunicação implícita.

Coll *et al.* (2000) classificam os conteúdos em três dimensões: “o que se deve saber?” (dimensão conceitual); “o que se deve saber fazer?” (dimensão procedimental); e “como se deve ser?” (dimensão atitudinal). Darido e Rangel (2006) citam alguns exemplos dessas dimensões na Educação Física:

- Dimensão conceitual:

- Compreender as transformações sociais relacionadas aos hábitos de vida, como a redução do trabalho físico devido ao avanço das

- tecnologias, e compará-las com as demandas recentes pela atividade física. (p. 66)
- Conhecer as mudanças históricas nos esportes, como o fato de o futebol ter sido praticado inicialmente apenas pela elite no Brasil, ou as mudanças nas regras do voleibol para atender às exigências da televisão. (p. 67)
 - Aprender métodos funcionais para a execução de atividades corporais do dia a dia, como levantar objetos do chão, manter uma postura correta ao sentar-se em frente ao computador e realizar exercícios abdominais de forma segura. (p. 67)
- Dimensão procedimental:
- Experimentar e desenvolver alguns fundamentos básicos das diferentes práticas corporais, como esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da capoeira. (p. 67)
 - Vivenciar diferentes ritmos e movimentos em danças variadas, incluindo danças de salão, regionais e outras expressões culturais. (p. 67)
 - Participar de brincadeiras e jogos, explorando diferentes formas de interação lúdica. (p. 67)
- Dimensão atitudinal:
- Valorizar o patrimônio cultural de jogos e brincadeiras no contexto em que está inserido. (p. 67)
 - Demonstrar respeito aos colegas e adversários, resolvendo conflitos por meio de diálogo e evitando atitudes violentas. (p. 67)
 - Estar disposto a participar de atividades em grupo, promovendo a cooperação e a interação. (p. 67)
 - Reconhecer e valorizar atitudes inclusivas e não preconceituosas, respeitando as diferenças de habilidades, gênero, religião e outras características. (p. 67)

É essencial destacar que, no âmbito da prática educativa, não é aconselhável dividir os conteúdos em categorias conceituais, atitudinais e procedimentais, embora seja viável dar ênfase a determinadas categorias. Por exemplo, o educador orienta os estudantes a realizarem atividades de aquecimento no início da aula. Durante a execução dos movimentos de alongamento e flexibilidade, o professor aproveita para explicar a importância dessas práticas, a finalidade do aquecimento, os grupos musculares envolvidos, entre outras informações. Dessa maneira, tanto a dimensão procedimental quanto a conceitual estão integradas na prática.

Mas, o que ocorreu ao longo da história foi o fato de que a Educação Física sempre priorizou os conteúdos na dimensão procedimental, dando importância à habilidade prática em vez de focar no conhecimento sobre a cultura corporal e na reflexão sobre o ser.

Uma pesquisa realizada por Darido (2003) evidenciou a falta de tradição da área em abordar os conteúdos sob uma perspectiva conceitual. Essa pesquisa foi feita com professores do ensino fundamental e médio e, apesar de esses profissionais destacarem como um dos propósitos da Educação Física a promoção da

emancipação do estudante depois da conclusão da educação convencional, e que essa autonomia é favorecida quando o estudante compreende (no nível cognitivo) a relevância da atividade física, as vantagens da sua execução, as melhores abordagens para sua prática, as alterações significativas no corpo humano decorrentes da atividade física, bem como o entendimento a respeito das circunstâncias das diversas práticas corporais, eles não abordaram as temáticas de forma conceitual.

Podemos considerar que a Educação Física no ensino médio não deve se limitar em ensinar aos alunos apenas a técnica dos movimentos, as habilidades básicas ou as capacidades físicas. É preciso avançar, instruindo sobre o ambiente em que as competências são utilizadas e envolvendo o estudante em sua cultura física.

Nesse sentido, Darido (2012) reflete que, em uma abordagem que engloba tanto a Educação quanto a Educação Física, é crucial considerar procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores como conteúdos de igual importância. Nesse contexto, a responsabilidade da Educação Física vai além de ensinar esportes, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas e expressivas, bem como o entendimento sobre o corpo, abordando seus princípios e técnicas (dimensão procedimental). Da mesma forma ele abrange os valores subentendidos a essas práticas, isto é, as condutas que os estudantes precisam adotar durante e em relação às atividades corporais (dimensão atitudinal). Por fim, procura assegurar o direito do aluno de compreender o motivo por trás de cada movimento, ou seja, os conceitos que sustentam esses procedimentos (dimensão conceitual).

Esses preceitos são definidos por alguns documentos norteadores, citados a seguir:

- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Educação Física (1998): esse documento estabelece diretrizes para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental, destacando a necessidade de trabalhar atitudes, conceitos e procedimentos em todas as dimensões da cultura do corpo.

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Física (2018): embora o trecho citado se refira aos PCNs de 1998, a BNCC atualiza e reforça essa abordagem, enfatizando a Educação Física como área que promove conhecimentos sobre esportes, jogos, lutas, ginásticas e atividades rítmicas e expressivas.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996: a LDB estabelece as bases da educação no Brasil e fundamenta a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular.

Darido (2012) coloca em discussão: quais produtos da atividade humana desenvolvidos ao longo do processo devem ser assimilados pelas novas gerações? Em outras palavras: quais conteúdos os alunos devem adquirir em Educação Física para estarem preparados e aptos a enfrentar as exigências da vida social, exercer a cidadania e lutar pela melhoria das suas condições de vida, trabalho e lazer?

Isso nos leva de volta à discussão sobre por qual motivo apenas os esportes coletivos são apresentados aos alunos nas aulas de Educação Física, enquanto outros conteúdos não são oferecidos.

De acordo com Kunz (1994), a predominância do esporte como conteúdo principal limita o desenvolvimento de objetivos mais abrangentes para a Educação Física, incluindo aspectos expressivos, criativos e comunicativos.

Para promover a participação dos estudantes nas atividades físicas, é relevante diversificar as experiências proporcionadas nas aulas, explorando opções que vão além dos esportes tradicionais, como futebol, voleibol e basquetebol, como citado por Darido (2012). A inserção de conteúdos diversificados nas aulas de Educação Física pode favorecer uma participação mais ampla dos estudantes, promovendo, assim, práticas mais inclusivas. Nesse contexto, os jogos cooperativos configuram-se como uma alternativa pedagógica significativa, ao ampliarem as possibilidades de abordagem da cultura corporal e ao contribuírem para a valorização da colaboração e da integração entre os alunos.

Nesse sentido os jogos cooperativos podem servir como uma alternativa para as aulas. Brotto (2013) cita o esporte no contexto dos jogos cooperativos como “compreensão e ação” da realidade, o que dá ao esporte o sentido de ampliar a consciência de si, dos outros e do mundo. Dependendo dessa consciência, o esporte pode tanto aproximar quanto distanciar dos outros indivíduos.

Mais uma vez, não se trata de desconsiderar o esporte nas aulas de Educação Física, mas sim de diversificar e explorar todas as suas dimensões (atitudinal, conceitual e procedimental). Brotto (2013) afirma que podemos jogar um jogo cooperativo com uma atitude competitiva, assim como podemos jogar um jogo competitivo com postura cooperativa. Cabe ao professor apresentar aos seus alunos como se comportar e proceder de forma cooperativa nas atividades apresentadas.

2.6 Os jogos cooperativos nas aulas de Educação Física

Os jogos cooperativos representam uma abordagem inovadora para a prática de Educação Física, enfatizando a colaboração em detrimento da competição. Fábio Brotto (2013) comenta que essa modalidade de jogos promove a construção de relações sociais, de empatia e de respeito mútuo, elementos importantes não apenas no ambiente escolar, mas igualmente na formação integral dos indivíduos para o convívio social. Esta seção discutirá a implementação dos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física e como a prática da cooperação se estende para além do contexto escolar, influenciando positivamente a vida social dos adolescentes.

2.6.1 Conceito e fundamentos dos jogos cooperativos

Primeiro citaremos Cogo (2006), que apresenta o conceito de cooperação como sendo um processo de interação que exige a criação de vínculos e a construção de uma reciprocidade afetiva entre os participantes do processo de aprendizagem. As interações entre indivíduos promovem mudanças tanto na estrutura cognitiva de cada sujeito quanto na dinâmica do grupo, formando um sistema de interações que vai além da mera soma das partes. Sob essa perspectiva, a cooperação torna-se um pilar essencial para a construção do conhecimento, permitindo que este seja desenvolvido de maneira coletiva e integrada.

Os jogos cooperativos não são uma manifestação cultural recente, nem tampouco moderna, segundo Correia (2006). Já Orlick *apud* Brotto (2013) afirma que os jogos cooperativos surgiram há milhares de anos com as comunidades tribais, sendo, portanto, uma manifestação cultural muito antiga.

Darido (2001) cita os jogos cooperativos como uma nova tendência na Educação Física, considerando uma proposta interessante, pois busca a formação de valores mais humanitários e, por acreditar ser possível ser implementada e concretizada no cotidiano escolar, torna-se uma ferramenta educativa e socializadora eficaz para o desenvolvimento dos jovens.

Fábio Brotto (2013), um dos principais teóricos sobre o tema, define os jogos cooperativos como atividades lúdicas que colocam a colaboração entre os participantes como o objetivo principal, em vez de competir uns contra os outros.

Segundo Brotto (2013), o foco central desses jogos é que o sucesso individual depende do sucesso do grupo, criando assim uma cultura de solidariedade e interdependência entre os jogadores.

Brotto (2013) ressalta que, diferentemente dos jogos tradicionais, cujo foco é a derrota do adversário, os jogos cooperativos visam à "construção conjunta". Nessa visão, os participantes precisam unir esforços para superar desafios que só possam ser resolvidos coletivamente, rompendo com a lógica de "vencedores" e "perdedores". Em seu lugar, é promovida a ideia de que todos podem alcançar um objetivo comum por meio da colaboração. Essa transformação no modo de jogar é essencial não apenas para enriquecer o ambiente escolar, bem como para favorecer o desenvolvimento social e emocional dos adolescentes.

Segue um quadro comparativo (Quadro 1) entre as situações cooperativas e competitivas segundo Brotto (2013):

Quadro 1 – Cooperação e competição

Situações cooperativas	Situações competitivas
Percebem que o atingir de seus objetivos é, em parte, consequência da ação dos outros membros.	Percebem que o atingir de seus objetivos é incompatível com a obtenção dos objetivos dos demais.
São mais sensíveis às solicitações dos outros.	São menos sensíveis às solicitações dos outros.
Ajudam-se mutuamente com frequência.	Ajudam-se mutuamente com menor frequência.
Há maior homogeneidade na quantidade de contribuições e participações.	Há menor homogeneidade na quantidade de contribuições e participações.
A produtividade em termos qualitativos é maior.	A produtividade em termos qualitativos é menor.
A especialização de atividades é maior.	A especialização de atividades é menor.

Fonte: Brotto (2013, p. 42-43).

Em resumo, nas situações competitivas, prevalece a ideia de que, para alcançar seu objetivo, o indivíduo precisa derrotar seus oponentes, sendo que apenas um sairá vitorioso. Já em situações cooperativas, o foco está na conquista coletiva, em que o sucesso não exige que um se imponha sobre os outros, mas sim que todos trabalhem juntos em prol de um objetivo comum.

Baseado nas ideias de Brotto (2013, p. 43), “a cooperação é um processo em que objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os resultados são benéficos para todos”. Sobre competição, o autor explica que “é um processo em que os objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são individualistas e somente alguns se beneficiam dos resultados”.

Os jogos cooperativos apresentam como princípios da sua prática:

- **Inclusão:** os jogos cooperativos são um recurso pedagógico significativo para promover a inclusão, especialmente nas aulas de Educação Física, em que muitas vezes as diferenças de habilidades físicas e motoras podem gerar exclusão ou marginalização. Ao contrário dos jogos competitivos, que se concentram na performance individual ou na conquista de um resultado, os jogos cooperativos se baseiam na colaboração, garantindo que todos os estudantes possam participar, contribuir e se sentir parte do processo, independentemente de suas capacidades físicas, gênero ou nível de habilidade.

Nos jogos cooperativos a diversidade é um aspecto positivo, visto que cada jogador é incentivado a colaborar conforme suas habilidades e conhecimentos. Brotto (2013) ressalta que nesses jogos não existem vencedores individuais; o êxito do coletivo depende do envolvimento ativo de todos os participantes. Portanto, cada pessoa é valorizada não por suas competências individuais, mas pelo papel que exerce na dinâmica da comunidade. Essa estratégia previne que alunos com menor capacidade física ou problemas motores se sintam marginalizados ou menosprezados, algo frequente em modalidades esportivas tradicionais.

A organização dos jogos cooperativos, que dá ênfase ao processo em vez do resultado final, alivia a exigência de desempenho e diminui a ansiedade comum em contextos competitivos. Isso possibilita que os estudantes que, em outras circunstâncias, poderiam evitar atividades físicas por receio de julgamento ou insucesso, se sintam à vontade para se envolver. Assim, o espaço torna-se mais receptivo e estimulante para alunos que, de outra forma, poderiam evitar as aulas de Educação Física.

A cooperação necessária para o sucesso nos jogos cooperativos estimula a empatia e promove um sentimento de pertencimento entre os participantes. Ao trabalhar juntos para superar desafios, os estudantes começam a enxergar e valorizar as necessidades e limitações dos colegas, aprendendo a apoiar uns aos outros. Esse processo contribui para a formação de uma cultura de respeito e solidariedade, essencial para a construção de um ambiente inclusivo e igualitário.

Os jogos cooperativos têm uma grande eficácia na inclusão de alunos com deficiência, pois priorizam a colaboração em vez de comparar habilidades. Segundo Brotto (2013), a natureza flexível desses jogos possibilita que as regras sejam

ajustadas, permitindo que todos participem e contribuam, independentemente de suas limitações. Além disso, essas atividades oferecem uma oportunidade para que alunos sem deficiência aprofundem a compreensão sobre as necessidades dos seus colegas e superem preconceitos, promovendo relações mais justas e empáticas.

Dessa forma, os benefícios dos jogos cooperativos para a inclusão não se restringem ao ambiente escolar. Ao vivenciar experiências de cooperação, os adolescentes internalizam valores que são levados para outros contextos sociais, como a família e a comunidade. Essa prática contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e abertos à diversidade, que valorizam a colaboração e o apoio mútuo em suas interações cotidianas.

- **Interdependência positiva:** o sucesso de cada um depende do sucesso do grupo, estimulando a cooperação e o trabalho em grupo. Ao deixar o individualismo em segundo plano, os estudantes precisam lidar com as frustrações e limitações dos colegas, apoiando-os em vez de criticá-los, tornando-se mais competentes em suas interações sociais.

A interdependência positiva se manifesta quando os participantes percebem que suas ações impactam diretamente o desempenho do grupo e que todos são igualmente responsáveis por alcançar o objetivo comum. Brotto (2013) destaca que essa percepção é essencial para estimular a cooperação, pois faz com que os indivíduos se sintam parte integrante e necessária do processo. Em jogos cooperativos, cada jogador tem um papel a desempenhar, e o sucesso depende do esforço coletivo. A vitória não é individual, mas um reflexo da colaboração entre todos os membros da equipe.

Nos jogos cooperativos, a interdependência motiva os participantes a se unirem, uma vez que a contribuição de cada um é fundamental para o êxito do grupo. A colaboração se torna essencial para enfrentar os desafios apresentados, e cada jogador percebe que seu desempenho não é importante apenas para si, mas também para seus colegas. Isso resulta em uma responsabilidade coletiva, onde todos se dedicam a apoiar e ajudar uns aos outros, tanto na superação de dificuldades quanto na comemoração de vitórias coletivas.

Essa dinâmica, além disso, promove a confiança e a comunicação entre os membros da equipe. Como cada participante é essencial para o sucesso do grupo, é necessário que todos escutem, troquem ideias e tomem decisões em conjunto. Essa prática fortalece habilidades sociais fundamentais, como resolução de conflitos,

empatia e colaboração, que são indispensáveis não apenas nas aulas de Educação Física, bem como na vida social e profissional.

Ao participar de atividades baseadas em interdependência positiva, os alunos aprendem a valorizar as diferenças individuais e a consciência de que cada pessoa tem algo único a contribuir. Essa percepção é particularmente importante na adolescência, fase em que os jovens buscam acesso social e muitas vezes se envolvem em comportamentos competitivos. Brotto (2013) argumenta que, ao experimentar a cooperação, os adolescentes começam a compreender que o sucesso pessoal não precisa ocorrer em detrimento dos outros e que trabalhar em equipe pode trazer benefícios mútuos.

Além disso, a interdependência positiva ensina habilidades como gestão emocional e empatia, pois os participantes precisam lidar com as frustrações e limitações dos colegas, apoiando-os em vez de criticá-los. Assim, os alunos não apenas se tornam mais competentes em suas interações sociais, mas igualmente desenvolvem resiliência emocional, aprendendo a lidar com erros e fracassos de forma construtiva e em conjunto.

O aprendizado sobre interdependência positiva nas aulas de Educação Física transcende o ambiente escolar, impactando profundamente a vida social dos adolescentes. Compreender que o sucesso depende da colaboração é essencial para a construção de relações saudáveis, tanto no âmbito familiar quanto nas amizades e no futuro profissional. Em uma sociedade que valoriza cada vez mais a cooperação e a inteligência emocional, essas habilidades se tornam diferenciais indispensáveis para que os jovens lidem com os desafios coletivos de forma eficaz.

A interdependência positiva ensina aos alunos que, em diversas situações da vida, é necessário abrir a mão do individualismo em prol de um bem maior. Essa compreensão é vital para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, preparados para atuar de maneira colaborativa em diferentes contextos sociais e profissionais.

- Autoconhecimento e respeito mútuo: os jogos incentivam os participantes a reconhecer suas capacidades e a valorizar as diferenças.

Ao participar de jogos cooperativos, os indivíduos têm a oportunidade de observar em ação. Por exemplo, ao enfrentar desafios em grupo, cada pessoa pode perceber suas próprias respostas, como lidar com a pressão, o que a motiva e quais são suas habilidades específicas para o sucesso do tempo. Esse processo é

enriquecedor, pois oferece um espaço seguro para explorar aspectos emocionais, cognitivos e físicos, promovendo o autoconhecimento. O jogo permite que os participantes identifiquem seus pontos fortes e fracos, incentivando o aprimoramento pessoal de uma forma não competitiva e menos ameaçadora.

Com relação ao respeito nos jogos cooperativos, o foco não está em vencer os outros, mas em alcançar objetivos em conjunto. Essa estrutura promove um ambiente em que as diferenças são vistas como recursos valiosos para o grupo. Cada pessoa contribui de maneira única, o que ajuda os jogadores a desenvolverem respeito pelo papel e pelas capacidades de cada um. O respeito mútuo é uma consequência natural desse processo, pois os participantes aprendem que o sucesso coletivo depende da valorização das diferenças, como habilidades, pontos de vista e experiências de vida.

Esse respeito também se estende às limitações próprias e à compreensão das limitações dos outros. Quando os jogadores percebem que todos têm algo a contribuir, independentemente de seu desempenho físico ou intelectual, eles criam laços mais fortes e desenvolvem empatia, sendo mais compreensivos e solidários tanto dentro do jogo quanto na vida social.

Em suma, os jogos cooperativos, ao fomentar a cooperação e a inclusão, tornam-se um recurso pedagógico relevante para o desenvolvimento do autoconhecimento e respeito mútuo. Eles ensinam que, ao trabalhar juntos, todos têm algo a oferecer e que as diferenças são fundamentais para o sucesso coletivo.

- Redução do conflito: ao invés de competirem, os jogadores colaboram para encontrar soluções em conjunto.

Nos jogos cooperativos, a estrutura das atividades incentiva os participantes a cooperarem, ao invés de competirem. Brotto (2013) salienta que, nesses jogos, o êxito de todos depende do esforço conjunto, e não de quem é o melhor ou o mais forte. Quando os jogadores percebem que só conseguirão atingir seus objetivos ajudando uns aos outros, eles se envolvem em um processo de resolução de problemas, buscando soluções que beneficiem o grupo como um todo.

Essa mudança de paradigma favorece a criação de um ambiente mais tranquilo, em que os conflitos sejam minimizados. Ao invés de ter adversários disputando o primeiro lugar, os jogadores são incentivados a conversar, compartilhar táticas e apoiar seus colegas para superar os desafios. Esse processo, que Brotto (2013) define como essencial para os jogos cooperativos, promove uma cultura de respeito e cooperação, na qual o conflito cede lugar à colaboração.

Brotto (2013) observa que essa prática favorece o desenvolvimento de habilidades de comunicação e resolução de conflitos, fundamentais tanto no ambiente escolar quanto na vida social dos adolescentes. Em vez de disputarem em competições acirradas, os jogadores são incentivados a negociar e encontrar alternativas que atendam aos interesses do grupo. Assim, situações de conflito são transformadas em oportunidades para exercitar empatia e flexibilidade.

Ao eliminar a pressão para competir, os jogos cooperativos também criam um ambiente seguro e acolhedor, no qual os participantes se sentem à vontade para expressar suas ideias e habilidades. Brotto (2013) argumenta que, nesses espaços, os alunos são encorajados a trabalhar juntos de maneira construtiva, o que naturalmente diminui a tensão e as rivalidades que poderiam surgir em jogos competitivos. Quando o foco não está em "ganhar" ou "perder", os jogadores são mais propensos a desenvolver empatia e compreender as necessidades dos outros, o que reduz os motivos para o surgimento de conflitos.

Nos jogos cooperativos, conforme Brotto (2013) ressalta, a dinâmica de colaboração em detrimento da competição oferece uma oportunidade única para a redução de conflitos. Ao criar participantes para resolver problemas juntos, esses jogos ensinam que o sucesso coletivo é mais valioso do que a vitória individual. Isso promove uma cultura de cooperação, empatia e diálogo, que não apenas melhora a interação entre os jogadores, mas também prepara os adolescentes para lidar de maneira competitiva com os desafios e conflitos que surgem em suas vidas sociais.

Por consequência, os jogos cooperativos não só transformam o ambiente das aulas de Educação Física, como também são importantes para a formação de indivíduos mais colaborativos e conscientes, prontos para enfrentar os desafios da vida em sociedade com uma mentalidade de cooperação e respeito mútuo.

2.6.2 A relevância dos jogos cooperativos na Educação Física escolar

A Educação Física ocupa um papel singular no contexto educacional por seu potencial de promoção do desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais por meio da prática esportiva. Contudo, conforme Brotto (2013) alerta, uma estrutura tradicional das aulas muitas vezes prioriza a competição, o que pode trazer efeitos indesejados, como exclusão, frustração e rivalidade entre os alunos. Esse modelo competitivo, apesar de promover a excelência esportiva, pode limitar a formação

integral dos estudantes ao promover uma cultura de vitória e desempenho individual em detrimento da valorização da coletividade. Nesse sentido, a introdução de jogos cooperativos nas aulas de Educação Física surge como uma alternativa pedagógica potente para transformar a experiência dos estudantes e ampliar os objetivos da disciplina.

O modelo competitivo de ensino, apesar de estimular habilidades físicas, tende a estimular o individualismo e a competição. Essas práticas podem acentuar desigualdades, excluindo alunos que apresentam dificuldades motoras ou que não atendem aos padrões de desempenho esperados. Freire (2006) ressalta que, ao introduzir os jogos cooperativos nas aulas, os professores de Educação Física podem criar um ambiente de aprendizagem mais equitativo e promover a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades.

Como já citado, os jogos cooperativos trazem em sua prática elementos que são benéficos aos estudantes: a inclusão de todos os estudantes, a redução da ansiedade e da pressão por desempenho, a promoção de um ambiente mais saudável e colaborativo, além do desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

De acordo com Brotto (2013), essas características dos jogos cooperativos são fundamentais na formação de indivíduos mais conscientes, críticos e engajados com a comunidade. Ao promover a colaboração como um valor central, a Educação Física deixa de ser apenas um espaço de aprimoramento físico e se torna uma plataforma para o desenvolvimento integral do aluno, preparando-o para viver e atuar de maneira cooperativa tanto no ambiente escolar quanto na vida adulta.

Schimidt (2003) argumenta que, ao substituir a competição pela cooperação, os jogos cooperativos incentivam um espírito de grupo em que todos os participantes sejam responsáveis pelo sucesso coletivo. Essa prática proporciona um espaço seguro para os alunos desenvolverem empatia, solidariedade e respeito ao próximo. Por isso, a utilização de jogos cooperativos torna-se não apenas uma ferramenta pedagógica, mas igualmente um princípio ético que contribui para a formação de uma sociedade mais empática e coesa.

2.6.3 A importância da cooperação na vida social dos adolescentes

A adolescência representa uma fase crítica no desenvolvimento humano, marcada por intensas transformações físicas, emocionais e sociais. É durante esse

período que os jovens consolidam sua identidade e estabelecem as bases das habilidades sociais que moldarão suas futuras interações interpessoais. Nesse contexto, o valor da cooperação ganha destaque como um dos pilares para o bem-estar e para uma adaptação saudável nas várias esferas sociais. De acordo com Brotto (2013), a prática de atividades cooperativas exerce um papel formador fundamental na vida social dos adolescentes, promovendo o aprendizado de valores como respeito, empatia, solidariedade e trabalho em equipe, todos essenciais para uma convivência harmoniosa em sociedade.

A inclusão da cooperação em práticas escolares, como nas aulas de Educação Física, não apenas responde às demandas pedagógicas, mas também contribui para o desenvolvimento social e emocional dos adolescentes, facilitando sua adaptação a diferentes contextos de interação. Outras pesquisas corroboram essa visão, demonstrando que a participação em atividades cooperativas permite ao jovem experimentar o conceito de interdependência, em que o sucesso do grupo é compartilhado e os resultados são coletivos (Schmidt, 2003; Freire, 2006). Ao aprender a colaborar, os adolescentes constroem uma visão ampliada do “nós”, compreendendo o impacto de suas ações no grupo e, conseqüentemente, na sociedade.

Conforme Schmidt (2003), ao inserir os alunos em atividades nas quais é necessário colaborar para atingir um objetivo comum, os jogos cooperativos aliviam a pressão por conquistas individuais e ajudam a minimizar comportamentos competitivos que frequentemente levam à exclusão e à rivalidade. Essa abordagem proporciona aos alunos uma experiência de apoio mútuo, promovendo o fortalecimento da autoestima e contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor.

Correia (2006) afirma que, além das contribuições para a Educação Física escolar, os jogos cooperativos podem facilitar o aprendizado dos alunos e desmistificar a ênfase na competição no ambiente escolar. Essa abordagem valoriza a cooperação entre os estudantes, ampliando as chances de que comportamentos colaborativos sejam reproduzidos também fora da escola.

Os efeitos da prática cooperativa na adolescência transcendem os limites das atividades escolares e se refletem diretamente no comportamento social dos jovens. Brotto (2013) e outros pesquisadores exploraram como a cooperação auxilia na promoção de uma socialização mais saudável e contribui para a formação de cidadãos

conscientes e participativos. Alguns dos impactos mais relevantes da cooperação na vida social dos adolescentes incluem:

- Fortalecimento de vínculos sociais: a prática da cooperação nas atividades coletivas, como as aulas de Educação Física, permite que os adolescentes desenvolvam e reforcem vínculos sociais importantes e saudáveis. Ao participar de atividades que desbloqueiam a colaboração e a confiança mútua, os jovens são incentivados a interagir de forma respeitosa, a considerar o valor dos outros e a se engajar em uma comunicação assertiva. Segundo Brotto (2013), essa experiência favorece a criação de relações baseadas na empatia e na solidariedade, aspectos que facilitam a construção de uma rede de apoio social essencial para o bem-estar emocional dos adolescentes.
- Prevenção de comportamentos agressivos e exclusão social: a cooperação promove atitudes de tolerância e tolerância, elementos-chave para a prevenção de comportamentos agressivos e discriminatórios. Em um ambiente cooperativo, os adolescentes aprendem a lidar com as diferenças, o que os ajuda a desenvolver uma visão mais inclusiva do grupo. Isso se opõe ao modelo competitivo que, muitas vezes, acentua a exclusão daqueles que não cumpriram determinados padrões de desempenho (Freire, 2006). Brotto (2013) argumenta que a abordagem cooperativa cria um ambiente de igualdade, onde todos se sentem valorizados e incluídos, com flexibilidade.
- Preparação para a vida em sociedade: aprender a cooperar é um aspecto essencial da convivência em sociedade, preparando os jovens para os desafios de trabalho em equipe, convivência familiar, participação escolar e futura inserção no mercado de trabalho. Schmidt (2003) sugere que a cooperação ensine aos adolescentes a importância da comunicação clara e da resolução de conflitos, competências essenciais para uma convivência harmônica em grupos. Brotto (2013) reforça que a prática de atividades cooperativas nas aulas de Educação Física permite que os adolescentes internalizem esses valores, o que, por sua vez, facilita sua adaptação e contribuição em ambientes coletivos.
- Desenvolvimento da cidadania: a prática colaborativa também se configura como uma experiência formativa que contribui para o desenvolvimento do senso de cidadania e de responsabilidade social. Ao se envolver em atividades que ainda cooperam, os adolescentes desenvolvem uma compreensão mais

profunda sobre a importância de agir em prol do bem comum. Brotto (2013) destaca que esse aprendizado leva os jovens a considerar que suas ações têm impacto na coletividade, incentivando-os a assumir uma postura mais responsável e ativa em relação ao bem-estar da comunidade e da sociedade como um todo. Nesse sentido, a cooperação não apenas fortalece habilidades interpessoais, mas igualmente inspira o desenvolvimento de uma consciência ética e cidadã, preparando o adolescente para uma vida adulta mais engajada e solidária.

Brotto (2013) conclui que a cooperação é um valor aprendido e cultivado, e, quando incorporado na adolescência, desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Em um mundo cada vez mais caracterizado por desafios coletivos, como questões ambientais e desigualdades sociais, o desenvolvimento de uma mentalidade colaborativa desde a juventude torna-se essencial para a formação de indivíduos mais conscientes, comprometidos e capazes de atuar no prol do bem coletivo. Dessa forma, a prática cooperativa vai além de uma metodologia pedagógica: trata-se de um princípio ético que deve nortear as interações humanas e que, ao ser incorporado pelos jovens, promove a criação de uma sociedade mais harmônica e inclusiva.

A implementação de jogos cooperativos nas aulas de Educação Física, como propõe Fábio Brotto, oferece uma abordagem pedagógica que vai além do desenvolvimento motor dos alunos. Ao promover a cooperação, essas práticas recomendadas para a formação de adolescentes mais conscientes e preparados para atuar na sociedade, valorizando a solidariedade, o respeito e a empatia, corroborando as diretrizes propostas na competência 9 da BNCC.

A cooperação, ao ser trabalhada por meio dos jogos, tem o potencial de transformar não apenas a dinâmica das aulas de Educação Física, mas também as interações sociais dos adolescentes em outros contextos, preparando-os para uma vida adulta mais colaborativa e menos competitiva. O desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a criação de uma cultura de paz e respeito são legados fundamentais dessas práticas, tornando os jogos cooperativos uma ferramenta essencial para a educação integral dos jovens.

Schmidt (2003) complementa essa visão ao afirmar que os jogos cooperativos ajudam os alunos a desenvolver um senso de pertencimento e responsabilidade social, pois estimulam a empatia e a compreensão mútua. Assim, os adolescentes

passam a enxergar as limitações de seus colegas como oportunidades de crescimento, aprendendo a lidar com as frustrações alheias e a oferecer apoio quando necessário. Essa prática promove um ambiente onde os estudantes são encorajados a ajudar uns aos outros, em vez de competir, fortalecendo laços de confiança e respeito. Ao vivenciar essas experiências, eles internalizam valores essenciais para a convivência em sociedade, como solidariedade e cooperação, habilidades que levam para outros contextos sociais e familiares.

3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados os caminhos metodológicos adotados para alcançar os objetivos da pesquisa e responder à questão central do estudo. A definição dos procedimentos metodológicos se baseia na necessidade de compreender, de forma aprofundada, como os conceitos de cooperação e competição são percebidos e desenvolvidos por estudantes da primeira série do Ensino Médio, durante as aulas de Educação Física.

Segundo Lakatos e Marconi (2017), o método de pesquisa deve ser escolhido de acordo com a natureza do problema e as especificidades do campo de estudo. Neste caso, optou-se por uma abordagem qualitativa, a qual possibilita uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, privilegiando o ponto de vista dos sujeitos pesquisados. Como destaca Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é adequada quando se busca interpretar os significados e percepções construídos pelos participantes em seus contextos cotidianos.

Esta pesquisa é exploratória, pois, segundo Gil (2002), esta é recomendada quando se pretende investigar um fenômeno pouco estudado, ampliando o entendimento sobre um tema e identificando novos aspectos e relações. Enquadra-se também como descritiva, já que pretende caracterizar e documentar as percepções dos estudantes sobre cooperação e competição antes e depois da intervenção pedagógica. Este tipo de pesquisa é relevante porque, segundo Yin (2015), permite uma análise detalhada dos fenômenos e a descrição das características específicas dos participantes envolvidos no estudo.

A pesquisa é aplicada, por propor uma intervenção prática que pode contribuir para a solução de um problema concreto identificado no contexto escolar — o equilíbrio entre cooperação e competição nas aulas de Educação Física. Como destaca Demo (2000), a pesquisa aplicada tem como objetivo não apenas compreender uma situação específica, mas igualmente oferecer subsídios para a transformação da realidade. Assim, por meio da criação de uma sequência didática baseada em jogos cooperativos, pretende-se promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de valores relacionados à cooperação (Brotto, 2013; Corrêa, 2015).

A escolha pelos jogos cooperativos como foco da intervenção está fundamentada na literatura pedagógica. Brotto (2013) afirma que esses jogos se diferenciam dos tradicionais por enfatizarem a colaboração entre os participantes em detrimento da competição, favorecendo a construção de vínculos sociais e valores solidários. De maneira complementar, Corrêa (2015) destaca que a prática de jogos cooperativos pode contribuir para a criação de ambientes mais inclusivos e humanizadores, além de estimular a reflexão crítica sobre a lógica competitiva dominante na sociedade contemporânea.

Dessa forma, a metodologia da pesquisa foi estruturada em quatro etapas, seguindo como base os três eixos dos jogos cooperativos e seus objetivos. O Quadro 2 explica esses eixos e seus objetivos:

Quadro 2 – Eixos dos jogos cooperativos e os objetivos a serem alcançados

Eixo	Sugestões de Jogos	Objetivos
Convivência (Interação e reconhecimento mútuo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Roda do Passe Múltiplo – Os alunos formam um círculo e passam a bola sem deixá-la cair, garantindo que todos participem antes de repetir um passe. 2. Futebol Cooperativo – Jogadores devem segurar as mãos em duplas e conduzir a bola juntos até marcar um gol, garantindo a participação de todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação e o senso de pertencimento. - Promover a empatia e a inclusão. - Valorizar o trabalho em equipe.
Consciência (Reflexão e mudança de atitudes)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Queimada Cooperativa – Jogadores eliminados ajudam os colegas ao invés de sair do jogo, tomando a atividade mais inclusiva. 2. Handebol Múltiplo – Mais bolas são adicionadas gradativamente ao jogo, exigindo atenção e organização para envolver todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a colaboração e a solidariedade. - Desenvolver a atenção e a estratégia coletiva. - Incentivar a confiança e o respeito mútuo.
Transcendência (Integração e aplicação da cooperação na vida cotidiana)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Basquete do revezamento – Todos os jogadores da equipe precisam fazer uma cesta. 2. Voleibol Gigante – A bola (de praia ou pilates) precisa ser tocada por pelo menos três jogadores antes de passar para o outro lado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer a confiança e a valorização do outro. - Desenvolver habilidades sociais e adaptação a diferentes estilos de jogo. - Promover a cooperação e a integração em desafios coletivos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Com relação às etapas das pesquisas, as fases foram as seguintes:

- 1) Na primeira etapa foram elaboradas as aulas usando como referência o Quadro 2 dos eixos dos jogos cooperativos. Ao final de cada aula foi avaliado se os objetivos propostos em cada eixo foram alcançados.
- 2) A partir do referencial teórico da pesquisa, na segunda etapa, foi elaborado um roteiro de observação participante, aplicado por meio de um diário de campo. Este instrumento de registro conteve dois focos principais: a) a análise do desenvolvimento da sequência didática pela prática do professor; e b) a percepção dos estudantes em relação ao conteúdo abordado.
- 3) A terceira etapa foi dedicada à sistematização e análise dos dados coletados nas etapas anteriores, com ênfase na identificação de indícios de transcendência dos valores cooperativos para além das aulas. Esta etapa incluiu uma roda de conversa mediada pelo professor-pesquisador, com o objetivo de aprofundar qualitativamente as percepções dos estudantes, promovendo uma escuta ativa e colaborativa.
- 4) Na quarta etapa, foi criado um grupo focal com a participação de aproximadamente 6 a 8 alunos, com a intenção de um aprofundamento maior na percepção dos estudantes.

Cada uma dessas etapas será detalhada posteriormente, apresentando-se os procedimentos específicos adotados em cada uma das fases da pesquisa. Vale ressaltar que a utilização dos jogos cooperativos faz parte do plano de ensino do colégio para as turmas que participaram da pesquisa.

3.1 Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada com alunos do 2º Ano do Ensino Médio de um colégio de localizado no município de São Caetano do Sul. A escolha por essa instituição deve-se ao fato da acessibilidade do professor/pesquisador ao local, pois é onde este trabalha.

O colégio foi inaugurado em 2018 e começou suas atividades em 2019, contemplando as três séries do Ensino Médio. No ano de 2024, o colégio contou com aproximadamente 1700 estudantes matriculados, divididos em 19 turmas de 1º Ano, 14 turmas de 2º Ano e 20 turmas de 3º Ano.

O Colégio Universitário USCS foi instituído pela Lei Municipal nº 5.699 de 26 de novembro de 2018 como uma escola de educação básica, que oferece Ensino Médio no intuito de ser um espaço educacional dedicado ao ensino, pesquisa e extensão, a observação, experimentação, demonstração e aplicação de métodos e técnicas de ensino. (Projeto Pedagógico do Colégio, 2018).

Para entrar no colégio são oferecidas vagas para os estudantes de 9º Anos, sendo que os estudantes provenientes da rede pública de ensino do município de São Caetano do Sul são selecionados pelo processo de sorteio. Para os estudantes que não fazem parte da rede pública ou residem em outro município, o processo seletivo é a realização de uma redação.

Esse processo permite que o colégio acolha alunos de diferentes contextos e interesses, transformando o espaço de aprendizagem em um ambiente multicultural. Compreendendo essa pluralidade, a proposta pedagógica da instituição é fundamentada na Educação Integral, demonstrando claramente seu compromisso com o desenvolvimento completo dos estudantes. Para isso, são oferecidas diversas ferramentas educacionais, como metodologias ativas, aulas invertidas e projetos em parceria com a universidade, com o objetivo de proporcionar a melhor educação possível.

Para contextualizar o campo de pesquisa apresentaremos uma breve caracterização do município em que o colégio está localizado.

O município de São Caetano do Sul está localizado no estado de São Paulo, na região do ABC Paulista, sendo uma das cidades com o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil. A cidade se destaca pela alta qualidade de vida, forte desenvolvimento econômico e presença de indústrias e instituições de ensino de excelência.

A cidade possui uma área de 15,3 km² e população, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, de 165.655 pessoas, com estimativa, para 2024, de 172.109 pessoas.

A escolha do grupo que participou da pesquisa seguiu alguns critérios:

A - O professor/pesquisador regente da turma.

B - Obedecer ao planejamento escolar que estabelece cronograma de aulas e horários.

C - A turma que cursa o 2º Ano do Ensino Médio.

D - Como existem 10 turmas de 2º Ano em que o professor/pesquisador é o responsável por dar a aula, o critério de escolha para qual seria a turma participante

da pesquisa foi o equilíbrio no número de estudantes dos sexos femininos e masculinos.

E - A sala que tivesse o maior número de adesão dos participantes.

Os estudantes desse colégio participam de duas aulas semanais de Educação Física, com duração de 45 minutos em cada uma delas.

Vale ressaltar que, para a realização do estudo, foi solicitada autorização à direção da instituição através de um termo de anuência (Apêndice A).

3.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada no contexto real da sala de aula, local onde o professor/pesquisador já exerce sua função docente, envolvendo aproximadamente 308 estudantes do 2º ano do Ensino Médio, com idades entre 14 e 17 anos, de ambos os sexos. Esse número de estudantes dependeu da adesão dos mesmos. O ambiente familiar da sala de aula possibilitou uma observação direta e participativa, característica da abordagem qualitativa, conforme defendido por Lüdke e André (2014).

A seleção da turma foi feita de maneira intencional, por meio de escolha do próprio professor/pesquisador, uma técnica de amostragem por conveniência, com base na proximidade e no conhecimento prévio da dinâmica da sala (Minayo, 2012). Nesta pesquisa participaram as 10 turmas em que o professor/pesquisador leciona, com a participação de todos os estudantes, salvo em caso de algum impedimento pontual, como atestado médico ou alguma ausência justificada.

Como o estudo envolveu menores de idade, foi solicitado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos responsáveis legais dos estudantes (Apêndice B), seguindo as orientações da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelece diretrizes para pesquisas relacionadas a seres humanos. Além disso, foi disponibilizado um Termo de Assentimento aos próprios estudantes (TALE) (Apêndice C), conforme recomendado por Barreiros *et al.* (2015), garantindo que eles também compreendam o objetivo da pesquisa e consintam livremente em participar.

Durante todo o processo, foi garantido o anonimato e o sigilo das informações pessoais, preservando a identidade dos participantes e minimizando riscos de danos morais e emocionais (Gatti, 2005). As informações produzidas foram utilizadas

exclusivamente para fins acadêmicos e divulgadas de forma agregada, sem a identificação dos sujeitos.

A pesquisa é considerada de risco mínimo, pois não impõe procedimentos que possam causar desconforto aos estudantes. No entanto, todos os participantes foram informados de que teriam o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem que isso implicasse prejuízos na sua relação com o professor ou na avaliação escolar. Essa liberdade de escolha reflete a importância de garantir que o processo investigativo ocorra de forma ética e respeitosa, minimizando qualquer desconforto ou pressão indevida sobre os participantes (Lüdke; André, 2014).

O foco principal da análise foi a prática pedagógica do professor durante a aplicação dos jogos cooperativos. Tal escolha justificou-se pelo fato de que é na prática cotidiana, intencionalmente planejada e mediada pelo docente, que se concretizam os princípios dos jogos cooperativos, organizados nos eixos da Convivência, Consciência e Transcendência (Brotto, 2013). Nessa perspectiva, a atuação do professor não é neutra, mas carregada de valores e intencionalidades que influenciam diretamente a vivência dos estudantes e o desenvolvimento de atitudes cooperativas.

3.3 Instrumentos de produção dos dados

A pesquisa foi dividida em 4 partes:

- A elaboração e aplicação de uma sequência didática pedagógica, tendo como fundamentos os jogos cooperativos;
- A partir do referencial teórico da pesquisa, foi elaborado um roteiro de observação participante, aplicado por meio de um diário de campo;
- A análise da sequência didática e da prática do professor, levando em consideração as respostas dos estudantes em aula;
- O uso de um grupo focal para um maior aprofundamento na percepção dos estudantes sobre as aulas.

A primeira etapa foi criar as aulas com o conteúdo dos jogos cooperativos e a aplicação dessas aulas para os estudantes. Aqui o objetivo foi apresentar e contextualizar essas atividades aos estudantes.

Como segunda etapa foi realizada a técnica de observação participante durante as aulas, com a elaboração de um diário de campo, com acréscimo de discussão final de cada tema relativo aos aspectos cooperativos (princípios).

A observação participante é uma técnica essencial na pesquisa qualitativa, sendo frequentemente discutida por diversos autores. Silva e Mathias (2018) afirmam que esse método é fundamentado no rigor acadêmico-científico e requer um planejamento cuidadoso, envolvendo diferentes níveis de investigação do pesquisador no campo de estudo. Assim, o envolvimento pode variar desde uma participação completa até uma observação distante, dependendo dos objetivos e da natureza do estudo.

Esse processo é complexo para lidar com comportamentos humanos e interações sociais. Mesmo quando utiliza outros métodos de coleta de dados, o pesquisador permanece atento às especificidades e às pessoas no contexto observado, como ressaltam Lüdke e André (2014). Além disso, esta prática exige reflexão contínua, para que o pesquisador possa equilibrar sua participação com uma postura crítica e imparcial.

De acordo com Lakatos e Marconi (2017), a observação vai além de apenas "ver" e "ouvir", envolvendo uma análise cuidadosa de critérios específicos. Essa técnica pode ser realizada em diferentes graus de envolvimento: o pesquisador pode agir como um participante total ou como um observador não intrusivo, dependendo da abordagem escolhida e da necessidade de explicitar seu papel aos participantes (Lüdke; André, 2014).

Nesta pesquisa o professor/pesquisador teve uma observação não participativa, observando o comportamento dos participantes sem se envolver nas atividades propostas. Dessa forma, os participantes atuaram de maneira espontânea em relação ao pesquisador, já que o objetivo era observar o comportamento natural dos estudantes durante a atividade, permitindo uma observação mais objetiva e neutra, onde o pesquisador apenas registrou os comportamentos sem influenciá-los com sua presença.

Portanto, o ato de observar é um componente essencial que orienta a análise e a interpretação das preocupações, contribuindo significativamente para a validade da pesquisa qualitativa, conforme descrito por autores como Silva e Mathias (2018) e Lüdke e André (2014). Essas práticas garantem que o pesquisador compreenda o

contexto treinado e produza um conhecimento mais aprofundado e contextualizado sobre as características investigadas.

Para o registro das observações foi feito um diário de campo para cada aula. O diário de campo é um instrumento metodológico de pesquisa que registra observações e pensamentos de forma organizada, permitindo a sistematização de informações e reflexões. É um instrumento fundamental em pesquisa de campo, que busca informações diretamente com a população pesquisada. Na pesquisa foi observada a aula em si e o desenvolvimento dos alunos sobre o tema abordado.

Lüdke e André (2014) destacam que o diário de campo é um recurso essencial na pesquisa qualitativa, especialmente na observação participante. Segundo esses autores, ele funciona como um registro sistemático e reflexivo da recuperação, observações e experiências vivenciadas pelo pesquisador no campo. Além de descrever as atividades e interações observadas, o diário permite ao pesquisador fazer reflexões críticas, identificar padrões e aprofundar a análise das características sociais estudadas.

- Descrição e reflexividade: o diário vai além das anotações descritivas; ele inclui interpretações iniciais do pesquisador, funcionando como uma ponte entre os dados brutos e a análise final;
- Ajuste de procedimentos: à medida que a pesquisa avança, o diário serve para reavaliar métodos e reformular questões de pesquisa;
- Integração entre teoria e prática: como o pesquisador registra suas reflexões em tempo real, o diário facilita a articulação entre a prática de campo e os referenciais teóricos que orientam a investigação.

Lüdke e André (2014) sublinham a importância de combinar o diário de campo com outros métodos, como entrevistas e análise documental, para garantir uma visão mais completa e consistente dos dados encontrados. Assim, ele não é apenas um instrumento de registro, mas um componente ativo no processo de construção do conhecimento. Na presente pesquisa foi utilizado um grupo focal.

A cada aula ministrada, foi elaborado um diário de campo, com o objetivo de registrar a forma sistemática e reflexiva das observações do pesquisador-professor. Este instrumento permite documentar não apenas as ações e interações observadas, mas também as percepções, reações e resultados dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim, buscou-se captar nuances do ambiente

pedagógico, como o engajamento dos alunos, a dinâmica entre os participantes e a eficácia das estratégias empregadas.

Para o diário de campo foram usados como referência os valores citados por Brotto (2013), que enfatizam, entre outros, a autonomia, a empatia, o trabalho em equipe e a confiança:

- Como os estudantes se comportam antes, durante e após as atividades cooperativas?
- Os estudantes demonstram mudanças na maneira de se comunicar e interagir durante as atividades?
- Como se dá a interação entre os estudantes durante os jogos cooperativos? Há predominância de momentos colaborativos ou de conflito?
- Os estudantes demonstram empatia e respeito pelos colegas durante as atividades? Se sim, de que forma isso se manifesta?
- Qual o nível de envolvimento dos estudantes nas atividades cooperativas em comparação com as competitivas?
- Os estudantes expressaram sentimentos de inclusão ou exclusão durante os jogos cooperativos?
- Como os estudantes expressam motivação ou desmotivação em relação às atividades? Existem sinais de resistência ou excitação?
- Quais mudanças comportamentais são observadas ao longo das aulas após a implementação dos jogos cooperativos?
- Quais estratégias pedagógicas parecem mais eficazes para promover a cooperação? Como o professor pode melhorar a dinâmica das atividades?
- Existem ajustes necessários nas aulas planejadas que podem ser feitos para a próxima aula?
- O professor observa mudanças nas interações ou no comportamento dos alunos ao longo do tempo, atribuíveis aos jogos cooperativos?
- Que tipo de avaliação o professor faz sobre o impacto dos jogos cooperativos na criação de um ambiente de sala de aula mais inclusivo e respeitoso?
- Como o professor pretende adaptar futuras aulas com base nos resultados e observações desta sequência didática?

Ao final de cada aula foi feito um debate com os estudantes sobre os acontecimentos que surgiram na aula e o professor/pesquisador realizou o diário de campo que seguiu a mesma sequência de perguntas em todas as aulas.

A partir das informações desses diários de cada aula, o professor teve uma visão abrangente e profunda dos processos educativos, fornecendo subsídios tanto para a autoavaliação docente quanto para a produção de conhecimento científico.

Essa etapa teve papel central na pesquisa, uma vez que a análise sistemática dos diários de campo permitiu compreender como os princípios cooperativos se manifestaram nas aulas. As informações obtidas por meio desses registros serviram de base para a construção de uma matriz pedagógica, destinada a orientar o desenvolvimento do trabalho cooperativo nas aulas de Educação Física do Ensino Médio.

Como parte da terceira etapa da pesquisa, foi utilizado o grupo focal como técnica complementar de coleta de dados, com o objetivo de aprofundar as percepções dos estudantes sobre as experiências vivenciadas durante a aplicação dos jogos cooperativos. O grupo focal se constitui como um espaço de discussão coletiva, orientado por um roteiro semiestruturado, no qual os participantes são convidados a refletir, dialogar e compartilhar suas ideias, sentimentos e significados atribuídos às vivências (Triviños, 2017).

Nesta pesquisa, foi formado um grupo focal com aproximadamente 6 a 8 estudantes, selecionados intencionalmente a partir de critérios de representatividade e diversidade dentro da turma (gênero, nível de participação, protagonismo nas atividades e diferentes formas de engajamento). Essa amostragem visa garantir uma multiplicidade de vozes e ampliar a riqueza interpretativa dos dados (Barboza; Coelho, 2020).

A escolha por utilizar o grupo focal está alinhada com a abordagem qualitativa da investigação, que valoriza a escuta ativa dos sujeitos e a compreensão de seus pontos de vista sobre os fenômenos educativos. De acordo com Gatti (2005), essa técnica é especialmente útil quando se busca explorar percepções coletivas, tensões, consensos e divergências em torno de um tema, possibilitando o aprofundamento das interpretações geradas por outros instrumentos, como questionários e observações.

No contexto desta pesquisa, o grupo focal foi conduzido pelo próprio professor/pesquisador, em momento posterior à aplicação das aulas cooperativas e à roda de conversa com toda a turma. A sessão foi registrada em áudio, com consentimento prévio dos participantes, e posteriormente transcrita para análise de conteúdo. O roteiro do grupo focal abordou questões relacionadas à significação dos jogos cooperativos, à percepção sobre mudanças nas relações interpessoais e à possibilidade de transferir os valores da cooperação para outros contextos escolares e sociais.

Na última etapa foi feita uma análise das fases anteriores, dividida em duas partes:

- A sequência didática dos jogos cooperativos aplicados aos estudantes;
- As respostas dos estudantes que foram obtidas pelas rodas de conversa e pelo grupo focal, com o objetivo de observar a percepção dos estudantes sobre os valores cooperativos e suas aplicações a vida cotidiana.

De acordo com Flick (2009), uma abordagem qualitativa possibilita a exploração detalhada das nuances das transformações subjetivas que ocorrem durante uma intervenção educativa, ao valorizar a compreensão aprofundada das experiências e dos contextos vívidos pelos participantes.

3.4 Procedimentos de análise

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e interpretativo, buscando compreender o significado das experiências vivenciadas pelos estudantes durante a aplicação dos jogos cooperativos. O foco esteve na interpretação das interações, atitudes e percepções observadas, articulando-as aos referenciais teóricos da pedagogia cooperativa e à prática reflexiva do professor-pesquisador.

Os principais materiais de análise foram os diários de campo e os registros dos grupos focais, produzidos ao longo da sequência didática. Inicialmente, os dados foram organizados e lidos de forma integral, com o objetivo de identificar aspectos recorrentes nas observações e nas falas dos estudantes. Em seguida, procedeu-se à interpretação reflexiva, orientada por eixos temáticos relacionados aos princípios cooperativos — convivência, interdependência e transcendência — propostos por

Brotto (2013), e às dimensões formativas destacadas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), como empatia, solidariedade, respeito e cooperação.

Essa leitura interpretativa privilegiou o contexto e as experiências dos sujeitos, buscando evidenciar como os jogos cooperativos influenciaram as relações interpessoais, o engajamento coletivo e a construção de valores de convivência nas aulas de Educação Física. Conforme Lüdke e André (2014), a análise qualitativa deve ser flexível e reflexiva, permitindo ao pesquisador interpretar os significados que emergem das interações, mais do que apenas classificá-los.

A análise também contemplou a reflexividade docente, considerando a postura e as anotações do professor-pesquisador diante das situações observadas. Essa perspectiva dialoga com a abordagem crítico-emancipatória da Educação Física (Darido, 2012; Libâneo, 2016), na qual a prática pedagógica é entendida como espaço de formação integral e transformação social. Assim, a análise buscou não apenas descrever comportamentos, mas compreender os sentidos e aprendizagens construídos pelos estudantes por meio da cooperação.

Os resultados obtidos a partir dessa interpretação reflexiva serviram de base para a elaboração da matriz pedagógica cooperativa, que sintetiza os princípios, estratégias e valores identificados durante o processo, oferecendo subsídios para futuras práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da cooperação no Ensino Médio.

3.5 Coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa qualitativa foi realizada no ambiente escolar real das aulas de Educação Física do Ensino Médio, envolvendo dez turmas do 2º ano, totalizando aproximadamente 350 estudantes. Os dados foram obtidos por meio de duas estratégias principais: o diário de campo do professor-pesquisador e os grupos focais com os estudantes.

O diário de campo foi elaborado após cada aula, com registros detalhados sobre o ambiente da turma, o comportamento coletivo, as falas espontâneas dos estudantes e os principais acontecimentos pedagógicos. Esse instrumento permitiu

captar as nuances do cotidiano escolar, sendo uma fonte rica para a análise dos efeitos das práticas cooperativas e competitivas na vivência dos estudantes.

Os grupos focais foram realizados ao final de cada aula proposta, com diferentes turmas, reunindo entre cinco e oito estudantes por vez. As conversas foram mediadas pelo professor-pesquisador com base em um roteiro previamente estruturado, buscando compreender as percepções dos estudantes sobre a experiência vivida, suas emoções, dificuldades e aprendizados. As falas foram transcritas e organizadas por aula, considerando o tipo de jogo (cooperativo ou competitivo) e os temas emergentes.

Essa combinação de instrumentos permitiu uma triangulação dos dados, articulando observações diretas, falas dos participantes e registros contextuais. Esse procedimento é coerente com a abordagem qualitativa adotada, permitindo compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas vivenciadas em sala de aula e contribuindo para uma compreensão mais abrangente dos efeitos pedagógicos dos jogos cooperativos no ambiente escolar.

3.6 A prática pedagógica e sua aplicação

Esta seção apresenta a análise das sete aulas aplicadas durante a pesquisa de campo. A proposta foi desenvolvida com turmas do Ensino Médio e teve como foco compreender os impactos de uma prática pedagógica baseada em jogos cooperativos na formação dos estudantes. A estruturação das aulas considerou os princípios propostos por Fábio Brotto (2013), que defende os jogos cooperativos como instrumento metodológico para o desenvolvimento de habilidades sociais, empatia e valores coletivos. A primeira aula foi propositalmente competitiva, servindo como ponto de partida para provocar comparações e reflexões. A partir da segunda aula, todas as demais seguiram diferentes eixos cooperativos: metas coletivas, inclusão e transcendência.

Para coletar os dados, foram utilizados dois instrumentos principais: o diário de campo do professor-pesquisador e os grupos focais com estudantes, realizados ao final de cada aula. O roteiro dos grupos focais foi estruturado com base em dez perguntas abertas, abordando sentimentos, colaboração, inclusão e percepção das diferenças entre as aulas tradicionais e as cooperativas.

A organização deste capítulo está estruturada por aula, destacando o eixo de trabalho, o objetivo da intervenção, os registros do professor e as falas dos estudantes. Essa divisão favorece uma leitura mais clara do processo de construção coletiva vivido durante a pesquisa.

3.6.1 Estrutura da intervenção pedagógica

A sequência didática foi composta por sete aulas, desenvolvidas com turmas da 2ª série do Ensino Médio de uma escola estadual do município de São Caetano do Sul. Cada aula foi estruturada em torno de um eixo temático específico, buscando explorar diferentes dimensões da cooperação. As temáticas foram assim organizadas:

1. Aula 1: Queimada competitiva (*referência inicial comparativa*)
2. Aula 2: Futebol cooperativo (*cooperação por metas coletivas*)
3. Aula 3: Roda de passes múltiplos (*cooperação e inclusão*)
4. Aula 4: Handebol múltiplo (*cooperação e inclusão*)
5. Aula 5: Basquete de revezamento (*cooperação por metas*)
6. Aula 6: Voleibol gigante (*cooperação e inclusão*)
7. Aula 7: Queimada cooperativa (*cooperação transcendental*)

A escolha por iniciar com uma aula de caráter competitivo teve como objetivo provocar reflexões iniciais sobre a lógica da disputa e seus efeitos nas relações interpessoais dos estudantes. A partir da segunda aula, todas as práticas pedagógicas foram organizadas segundo os princípios da cooperação, da inclusão e da construção coletiva.

3.6.2 Montagem do roteiro e construção dos instrumentos

Para orientar a análise e a organização dos dados, foram construídos dois instrumentos principais: o diário de campo e o roteiro de grupo focal. O diário de campo foi preenchido pelo professor-pesquisador logo após cada aula, registrando percepções, comportamentos observados, falas espontâneas dos estudantes e reflexões sobre o andamento da aula.

O grupo focal foi conduzido ao final de cada aula, reunindo estudantes de diferentes níveis de participação. Para a construção do roteiro das entrevistas

coletivas, elaboramos um conjunto de dez perguntas abertas, que visavam explorar a experiência dos estudantes em relação às práticas propostas. As perguntas foram:

1. Como vocês se sentiram durante a atividade de hoje?
2. O que foi mais fácil e o que foi mais difícil na atividade em grupo?
3. De que forma vocês colaboraram com os colegas?
4. Sentiram-se incluídos ou excluídos em algum momento? Por quê?
5. A atividade de hoje ajudou a turma a se unir mais?
6. Vocês acham que essa forma de trabalhar em grupo pode ser usada fora das aulas de Educação Física?
7. O que vocês mudariam na atividade de hoje?
8. Como a aula de hoje foi diferente de uma aula tradicional com jogos competitivos?
9. Vocês perceberam mudanças no comportamento dos colegas ao longo das aulas?
10. O que aprendemos sobre cooperação nas atividades propostas?

Essas perguntas foram aplicadas de maneira dialógica, incentivando a conversa espontânea e as interações entre os estudantes. A opção por perguntas abertas e flexíveis se deu em função da abordagem qualitativa da pesquisa e da intenção de captar sentidos atribuídos pelos próprios participantes.

3.6.3 Estratégias para organização dos dados

Para facilitar a compreensão da estrutura dos dados, foram adotadas três estratégias principais:

- Organização por aula: Cada aula foi tratada como uma unidade de análise, com descrição do jogo, objetivos, diário de campo e grupo focal correspondente;
- Análise comparativa entre turmas: Buscamos destacar diferenças e similaridades no comportamento dos estudantes entre as turmas participantes, considerando o contexto específico de cada grupo;
- Relação com os eixos temáticos: A interpretação dos dados foi guiada pelos eixos de trabalho propostos (metas coletivas, inclusão e transcendência), de modo a verificar como cada aula contribuiu para o desenvolvimento da cooperação.

A organização sistematizada dessas informações permitiu não apenas identificar as transformações ocorridas ao longo da prática pedagógica, mas também possibilitou uma compreensão mais abrangente sobre o papel do professor como mediador de experiências cooperativas.

3.6.4 Sequência das aulas aplicadas

AULA 1 – QUEIMADA COMPETITIVA

Eixo de trabalho: Competição | Objetivo: Estimular a reflexão sobre os efeitos da lógica competitiva no ambiente escolar.

Diário de campo:

Esta aula foi propositalmente estruturada com base em um jogo competitivo clássico: a queimada tradicional. Os estudantes já conheciam as regras e demonstraram entusiasmo inicial com a proposta. No entanto, rapidamente emergiram comportamentos excludentes. Estudantes com menor habilidade foram os primeiros a serem eliminados e, em muitos casos, não voltaram a participar do jogo. Houve falas como: “Fulano só atrapalha”, “Não passa pra ele não” e “Melhor deixar fora”. Como professor, minha postura foi de observador ativo. Anotei reações, interfeiri o mínimo possível e tentei captar o clima geral da turma. Percebi um ambiente tenso e pouco acolhedor. Alguns estudantes vibravam com a vitória, mas outros saíam visivelmente frustrados e desmotivados. Ficou claro que, embora comum na cultura escolar, esse tipo de jogo reforça desigualdades e prejudica a vivência coletiva. Senti desconforto em permitir que essas exclusões ocorressem, mas compreendi que essa experiência seria essencial para despertar reflexões futuras.

Grupo focal:

As falas dos estudantes refletiram a tensão observada durante a prática. Alguns disseram: “Hoje sim foi aula de verdade, teve disputa”, “Foi legal ganhar, mas acho que teve gente que ficou sem jogar”, e “Eu gosto quando vale ponto, aí todo mundo joga melhor”. Outros trouxeram uma visão mais crítica: “Sempre sobra os mesmos”, “Eu nem tentei mais depois que saí”, e “Não é justo ser eliminado assim”. Essa diversidade de percepções mostrou que, mesmo dentro de uma mesma turma, existem diferentes formas de vivenciar o jogo. A competição é valorizada por alguns, mas também é fonte de exclusão e ansiedade para outros.

Análise:

A aplicação da queimada competitiva teve função estratégica na pesquisa. Ela não buscava estimular a competição, mas sim provocar uma vivência concreta dos efeitos que esse tipo de lógica gera nas relações escolares. Como alerta Correia (2006), os jogos tradicionais, quando aplicados sem reflexão, tendem a reproduzir práticas excludentes e hierarquizadas. A aula serviu como base comparativa para as próximas intervenções, permitindo que os estudantes percebessem, a partir da experiência vivida, os impactos da competição exacerbada. Como professor-pesquisador, compreendi que a escuta dos estudantes é essencial nesse processo. Muitos dos que se calaram durante o jogo conseguiram expressar no grupo focal seu incômodo com as regras. Isso reforça a importância de espaços dialógicos e da avaliação formativa nas aulas de Educação Física.

AULA 2 – FUTEBOL COOPERATIVO

Eixo de trabalho: Metas coletivas | Objetivo: Estimular a percepção de que o sucesso do grupo depende da contribuição de todos.

Diário de campo:

Nesta aula, adaptei o futebol tradicional para uma lógica de metas coletivas. Cada time precisava marcar determinado número de gols com participação obrigatória de todos os membros. Houve certa resistência inicial. Alguns estudantes perguntaram: “Mas quem vai ganhar?” ou “E se um atrapalhar?”. Durante o jogo, percebi maior diálogo entre os colegas, sugestões de estratégias para incluir todos e menor cobrança individual. Como professor, senti necessidade de intervir mais no início, mas com o tempo os próprios estudantes passaram a valorizar a cooperação.

Grupo focal:

Os estudantes relataram: “Foi diferente porque todo mundo precisava tocar na bola”, “Não adiantava ter só um bom”, e “Teve que pensar junto”. Alguns ainda demonstraram dúvida: “Mas e se fosse valendo ponto, será que ia ser assim?”. A aula provocou uma quebra de expectativa e iniciou a transição do pensamento competitivo para uma lógica mais colaborativa.

Análise:

De acordo com Brotto (2013), jogos com metas coletivas são fundamentais para desenvolver a noção de interdependência. A prática mostrou que, embora a cultura da competição esteja enraizada, atividades bem estruturadas podem reconfigurar as relações entre os estudantes. Como professor, percebi que a clareza do objetivo coletivo foi essencial para engajá-los na proposta.

AULA 3 – RODA DE PASSES MÚLTIPLOS

Eixo de trabalho: Inclusão | Objetivo: Promover a escuta, a integração e a valorização de todos os estudantes.

Diário de campo:

A dinâmica exigia que todos participassem de uma sequência de passes. Ao longo da aula, observei maior envolvimento dos estudantes que costumavam ser mais retraídos. Como professor, senti satisfação ao ver estudantes sendo estimulados a se aproximar, conversar e integrar o grupo. Alguns, que geralmente não participavam, foram protagonistas.

Grupo focal:

Falas marcantes: “Gostei porque ninguém ficou parado”, “Eu fui o último passe e consegui”, “Foi legal ver quem nunca joga ajudando”. A inclusão foi sentida e comentada de forma espontânea.

Análise:

A proposta se aproximou da ideia de inclusão defendida por Correia (2006), que afirma que a cooperação exige o acolhimento das diferenças. Como professor-pesquisador, percebi que o espaço para escuta e o valor simbólico do passe final criaram oportunidades de protagonismo para todos.

AULA 4 – HANDEBOL MÚLTIPLO

Eixo de trabalho: Inclusão | Objetivo: Estimular o planejamento coletivo e a cooperação simultânea.

Diário de campo:

O uso de várias bolas e metas paralelas exigiu organização e escuta. Os estudantes criaram regras, dividiram papéis e decidiram coletivamente a condução do jogo. Como professor, foi uma das aulas em que menos precisei intervir. Notei autonomia crescente, respeito entre os grupos e satisfação coletiva.

Grupo focal:

“A gente que mandou no jogo”, “Foi bom decidir junto”, “Ninguém ficou de fora”. As falas revelaram apropriação da experiência e senso de pertencimento.

Análise:

Brotto (2013) aponta que o jogo cooperativo também é um espaço de negociação de sentidos. Nesta aula, o protagonismo estudantil ficou evidente. Como professor-pesquisador, entendi que a descentralização do comando fortalece a cooperação.

AULA 5 – BASQUETE DE REVEZAMENTO

Eixo de trabalho: Metas cooperativas | Objetivo: Trabalhar a interdependência e o planejamento coletivo.

Diário de campo:

O revezamento obrigatório entre jogadores criou a necessidade de pensar coletivamente. Como professor, percebi que os estudantes mais habilidosos precisaram adaptar seu ritmo e confiar nos colegas. Houve planejamento em grupo e ajuda mútua.

Grupo focal:

Falas como “Se um errasse, a gente se ajudava” e “Todo mundo teve que jogar junto” mostraram compreensão do objetivo cooperativo.

Análise:

Segundo Darido e Rangel (2005), a prática cooperativa está ligada ao respeito aos tempos e limites do outro. A aula demonstrou que é possível, com organização, criar práticas desafiadoras e inclusivas.

AULA 6 – VOLEIBOL GIGANTE

Eixo de trabalho: Inclusão | Objetivo: Estimular a participação de todos e a construção coletiva do jogo.

Diário de campo:

A adaptação do material (bola gigante) exigiu novos modos de jogar. Como professor, fiquei surpreso com o engajamento e com o apoio mútuo. Houve risos, ajuda espontânea e reorganização coletiva.

Grupo focal:

“Foi muito engraçado”, “Todo mundo jogou, até quem nunca joga”, “Ninguém mandava sozinho”. O jogo se tornou espaço de acolhimento e descontração.

Análise:

Esta aula se aproxima da ideia de transcendência descrita por Brotto (2013), em que o foco não está mais no jogo em si, mas no grupo. Como professor-pesquisador, foi gratificante ver o prazer coletivo superar a lógica da performance.

AULA 7 – QUEIMADA COOPERATIVA

Eixo de trabalho: Transcendência | Objetivo: Consolidar os valores de cooperação, empatia e pertencimento.

Diário de campo:

A aula final teve um clima especial. Os estudantes resgatavam colegas, incentivavam jogadas e comemoravam coletivamente. Como professor, me emocionei ao perceber falas de empatia e cuidado. Foi uma aula em que percebi, claramente, a mudança no grupo.

Grupo focal:

“Hoje a gente jogou mais como grupo”, “Ninguém ficou bravo por errar”, “Foi mais leve, mais legal”. A vivência da cooperação se consolidou como experiência positiva e significativa.

Análise:

Segundo Brotto (2013), o estágio da transcendência é quando o jogo se torna um meio de construção simbólica coletiva. Essa aula demonstrou que, com intencionalidade e escuta, é possível alcançar esse nível. Como professor-pesquisador, saí com a certeza de que o caminho da cooperação precisa ser cultivado diariamente.

O capítulo seguinte apresentará a discussão dos resultados, com base nos dados coletados durante a intervenção e sistematizados conforme descrito acima. Será analisado o comportamento dos estudantes, as falas mais significativas, os temas emergentes e as reflexões coletivas que surgiram a partir da experiência com os jogos cooperativos. O estudo buscará compreender de que maneira a prática cooperativa contribuiu para o fortalecimento das relações interpessoais, para a construção de um ambiente de aula mais colaborativo e para o desenvolvimento da compreensão dos estudantes acerca de valores como cooperação, inclusão e empatia.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo discutir os resultados da prática pedagógica baseada nos jogos cooperativos aplicada em sete aulas de Educação Física com turmas do Ensino Médio. A análise considerou os registros do professor-pesquisador e as respostas dos estudantes durante os grupos focais, estruturados com base em dez questões norteadoras. O foco da discussão recai sobre as mudanças de comportamento dos estudantes, os aspectos pedagógicos que emergiram durante as intervenções e os desafios enfrentados no processo. A experiência permitiu não apenas identificar padrões de comportamento, mas igualmente compreender os efeitos da cooperação e da competição dentro do espaço escolar. O capítulo se organiza em dois momentos principais: uma análise individual das sete aulas e, em seguida, uma síntese das convergências e divergências observadas nas práticas cooperativas.

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada com base na metodologia qualitativa, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Foram consideradas as falas dos estudantes nos grupos focais e as anotações sistemáticas do professor-pesquisador nos diários de campo. A partir desses registros, foram extraídas unidades de sentido que permitiram a construção de categorias analíticas organizadas por aula e por tipo de jogo (competitivo ou cooperativo). Além disso, levou-se em conta o comportamento geral das turmas, sua receptividade às propostas e os modos de interação observados durante as práticas. Essa triangulação dos dados – falas, observações e contexto – possibilitou uma compreensão aprofundada do impacto das estratégias cooperativas no ambiente escolar, conforme sugerido por Lüdke e André (2018).

AULA 1 – QUEIMADA COMPETITIVA

Esta aula serviu como ponto de partida para provocar nos estudantes uma reflexão sobre a lógica da competição nas aulas de Educação Física. A estrutura do jogo manteve regras tradicionais e foco na eliminação. Observou-se comportamento de exclusão, desvalorização dos colegas com menos habilidades motoras e foco na vitória individual ou do grupo mais forte. O ambiente foi mais tenso, com falas como “ninguém quer estar no time dos ruins” ou “se não jogar direito, atrapalha todo mundo”. Correia (2006) já alertava que o modelo competitivo, quando reproduzido sem crítica,

favorece a exclusão e reforça desigualdades. Esta aula, portanto, foi essencial como contraste para a transição à proposta cooperativa.

AULA 2 – FUTEBOL COOPERATIVO (METAS COLETIVAS)

A transição entre o jogo tradicional e a proposta cooperativa iniciou-se nesta aula. Ainda houve resistência dos estudantes em abandonar a lógica da competição, como evidenciado por frases como “Mas quem ganhou?” ou “Sem disputa não tem graça”. No entanto, a proposta de objetivos comuns incentivou o início da escuta e da colaboração. Brotto (2013) afirma que, nas atividades cooperativas, o sucesso de um depende do sucesso de todos. A aula foi o primeiro passo nesse sentido, ainda com tensões, mas já indicando um deslocamento da centralidade do desempenho individual para o coletivo.

AULA 3 – RODA DE PASSES MÚLTIPLOS (INCLUSÃO)

Com uma dinâmica que exigia a participação de todos para o sucesso da tarefa, esta aula provocou mudanças significativas. Estudantes anteriormente retraídos participaram ativamente, enquanto aqueles com maior habilidade perceberam a importância de adaptar o ritmo e ouvir os colegas. Falas como “Hoje consegui jogar com todo mundo” e “Foi legal não ter ninguém sobrando” evidenciaram esse movimento. Brotto (2013) reforça que o jogo cooperativo valoriza o processo e a convivência, o que se manifestou claramente nesta aula.

AULA 4 – HANDEBOL MÚLTIPLO (INCLUSÃO)

A dinâmica do handebol, adaptada para múltiplas bolas e diferentes objetivos simultâneos, possibilitou o fortalecimento das estratégias coletivas. Os estudantes criaram regras próprias, decidiram funções e demonstraram autonomia. Correia (2006) destaca que a cooperação exige que o estudante seja sujeito ativo da construção das regras do jogo, o que ocorreu nesta aula. O ambiente tornou-se mais democrático, e as intervenções do professor foram menos frequentes, indicando maior autogestão do grupo.

AULA 5 – BASQUETE DE REVEZAMENTO (METAS COOPERATIVAS)

Nesta aula, os estudantes aprofundaram o entendimento de metas compartilhadas. A alternância obrigatória entre os jogadores e a impossibilidade de jogar com a mesma pessoa duas vezes levou à escuta, ao planejamento coletivo e ao respeito aos tempos individuais. Falas como “A gente teve que pensar junto” e “Não adiantava um só correr” mostraram essa nova percepção. Darido e Rangel (2005)

defendem que o aprendizado cooperativo está vinculado ao respeito mútuo e à interdependência, o que se consolidou nesta atividade.

AULA 6 – VOLEIBOL GIGANTE (INCLUSÃO)

Com uma bola de grandes dimensões e regras adaptadas, a aula favoreceu o envolvimento físico e simbólico de todos. Estudantes que costumavam ser excluídos tornaram-se protagonistas. A colaboração espontânea e o apoio verbal entre colegas foram constantes. “O legal foi todo mundo comemorar junto”, disse um estudante. Brotto (2013) define isso como transcendência do ego, quando o jogo passa a ser espaço de vínculo emocional. A aula consolidou a participação democrática e o prazer coletivo.

AULA 7 – QUEIMADA COOPERATIVA (TRANSCENDÊNCIA)

Esta aula representou o ápice da experiência. O jogo, com regras que permitiam o resgate dos colegas e objetivos que só poderiam ser alcançados com colaboração, revelou comportamentos de alto nível de empatia. Os estudantes demonstraram amadurecimento nas falas, como: “Hoje jogamos mais como grupo do que como time”. O ambiente foi de escuta ativa, respeito e entusiasmo. Brotto (2013, p. 51) afirma que, “no estágio da transcendência, o jogo é uma ferramenta de construção de sentido coletivo”, o que se tornou visível nesta última aula.

4.1 Convergências e divergências da cooperação nas aulas de Educação Física

A experiência permitiu identificar algumas convergências importantes no desenvolvimento da cooperação entre os estudantes. Em todas as turmas, os jogos cooperativos favoreceram a participação de alunos que tradicionalmente não se envolviam nas aulas. O clima escolar se transformou: as relações interpessoais tornaram-se mais saudáveis, e muitos estudantes relataram que se sentiram mais à vontade e acolhidos.

As falas dos estudantes apontaram para o prazer de jogar em grupo, a descoberta de que todos têm algo a contribuir e a satisfação em atingir um objetivo comum. A mediação do professor foi fundamental, especialmente nas primeiras aulas, para que os estudantes compreendessem o propósito da proposta e superassem a lógica tradicional de competição.

Contudo, também foram observadas divergências. Algumas turmas resistiram mais ao abandono da lógica competitiva. Em certas situações, estudantes tentaram transformar os jogos cooperativos em desafios competitivos. Essa resistência inicial revela o quanto a cultura da competição está enraizada no ambiente escolar e exige um trabalho contínuo para ser desconstruída.

4.2 Voz do professor-pesquisador: percepções, reações e desafios

Ao longo da aplicação do projeto, percebi um leque muito amplo de comportamentos e reações por parte dos estudantes. Em algumas turmas, notei desde o início uma abertura maior ao diálogo e à cooperação. Já em outras, a lógica da competição se impunha de forma mais intensa. Minha escuta ativa se tornou essencial para compreender essas dinâmicas e ajustar as intervenções em tempo real. Em diversos momentos, precisei adaptar as regras, mudar a condução da aula e até interromper atividades para retomar o foco na proposta cooperativa.

Um dos maiores desafios foi lidar com as tensões entre estudantes que estavam mais acostumados a ser protagonistas nos jogos tradicionais e aqueles que, com a nova proposta, passaram a ocupar lugares de maior visibilidade. Como professor, precisei mediar conflitos, reforçar os valores do projeto e, principalmente, dar voz àqueles que historicamente tinham sido silenciados nas aulas de Educação Física.

Reagi a esses desafios com reflexão constante. Em vários momentos, me questionei se o caminho estava correto, especialmente quando a aula parecia se dispersar ou quando percebia uma queda no entusiasmo dos alunos. No entanto, ao observar as falas nas rodas de conversa e os pequenos gestos durante as aulas — como o estudante que puxa o outro para participar, ou aquele que reorganiza o grupo por conta própria — percebi que mudanças significativas estavam ocorrendo.

4.3 Possibilidades de reaplicação: reflexões para um novo ciclo

Em uma futura reaplicação dessa experiência, algumas mudanças serão essenciais. A primeira delas seria a ampliação do tempo destinado à intervenção. Apenas sete aulas, embora bem planejadas, não foram suficientes para consolidar uma cultura cooperativa enraizada. Como aponta Freire (1996), a transformação do

sujeito exige tempo, diálogo e continuidade. Se a prática cooperativa se estender por um período mais longo, é possível que os valores de empatia, escuta e solidariedade se tornem parte do cotidiano escolar.

Outra mudança que considero importante seria a ampliação dos momentos de avaliação coletiva. Em alguns casos, percebi que os estudantes não compreendiam com clareza o propósito de determinadas atividades, o que diminuía o engajamento. Ao integrar os estudantes na construção das metas e objetivos da aula, acredito que o protagonismo deles se fortalece e o sentido da proposta se amplia.

4.4 Diálogo com Brotto e os impactos sociais da cooperação

A partir das aulas relatadas, é possível estabelecer um diálogo direto com a obra de Fábio Brotto (2013). O autor propõe os jogos cooperativos como experiências pedagógicas transformadoras, capazes de alterar a forma como os sujeitos se relacionam no espaço coletivo. Esse conceito foi vivenciado nas aulas em que os estudantes transcenderam o jogo e passaram a se preocupar com o bem-estar do grupo, com a inclusão de todos e com a construção de um ambiente respeitoso.

O que esta pesquisa conseguiu explicitar é que, se o trabalho for sistematizado e tiver maior duração, a cooperação tende a se tornar uma cultura vivida — e não apenas uma metodologia temporária. Como afirma Brotto (2013, p. 63), "a cooperação é uma ferramenta de construção de uma sociedade mais justa, onde todos possam exercer sua humanidade com plenitude". Neste sentido, os jogos cooperativos deixam de ser um recurso didático e se tornam um caminho para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e empáticos.

Portanto, os resultados da pesquisa indicam que os jogos cooperativos, quando planejados com intencionalidade e sensibilidade, produzem impactos reais nas relações escolares. A prática pedagógica fundamentada na cooperação precisa ser compreendida como uma construção contínua, que exige escuta, diálogo e abertura para o novo. Os ganhos vão além do conteúdo corporal: envolvem valores, convivência e transformação social. Como professor-pesquisador, encerro este ciclo com a convicção de que ensinar pelo caminho da cooperação é possível — e necessário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as influências que a prática pedagógica baseada nos jogos cooperativos pode exercer sobre estudantes do Ensino Médio nas aulas de Educação Física. A partir da aplicação de uma sequência de sete aulas, buscou-se analisar as transformações ocorridas no comportamento dos estudantes, nas dinâmicas de grupo e nas percepções sobre a cooperação e a competição.

O ponto de partida foi uma aula com características tradicionais e competitivas, usada como contraste para as demais experiências, que seguiram os fundamentos dos jogos cooperativos conforme propõe Brotto (2013). A sequência foi construída com diferentes eixos temáticos (metas coletivas, inclusão, transcendência) e teve como base a observação participante do professor-pesquisador, além de relatos dos estudantes por meio de grupos focais.

Os resultados indicaram que, ainda que o modelo competitivo esteja fortemente enraizado na cultura escolar e social, é possível provocar rupturas significativas a partir de práticas intencionais, consistentes e reflexivas. Ao longo das aulas, os estudantes passaram a valorizar a escuta, o respeito às diferenças e a conquista coletiva. Muitos relataram, de forma espontânea, a sensação de pertencimento e prazer em participar de jogos nos quais todos são importantes.

Contudo, apesar dos avanços observados, também houve tensões. A resistência inicial, a tentativa de transformar as atividades cooperativas em disputas informais e o esforço constante para manter o foco nos objetivos coletivos exigiram do professor um papel ativo de mediação, reorganização e escuta.

Como professor-pesquisador, vivi intensamente cada etapa deste trabalho. Ao observar os estudantes, percebi que muitos deles carregam consigo marcas de experiências escolares excludentes — experiências que, em muitos casos, reduziram sua autoestima e os afastaram da prática corporal.

Surpreendeu-me o quanto os estudantes foram capazes de se envolver, propor regras, apoiar os colegas e transformar o espaço da quadra em um ambiente de acolhimento e criatividade. Por outro lado, foi difícil ver o quanto alguns ainda estão presos à lógica da competição como única forma de vivenciar o jogo. Senti que, muitas vezes, não foi suficiente apenas propor um jogo cooperativo: era necessário

argumentar, mediar conflitos, retomar reflexões. Esse processo exigiu de mim uma escuta mais apurada e uma postura menos diretiva.

Reagi a esses desafios com flexibilidade e sensibilidade. Em vários momentos, precisei adaptar o planejamento à realidade do grupo. Aprendi a abrir mão do controle e confiar mais nos estudantes — e, nesse movimento, eles também passaram a confiar mais em mim.

Se eu fosse aplicar novamente essa sequência, algumas mudanças seriam inevitáveis. A principal delas seria ampliar o tempo da intervenção. Uma sequência de sete aulas, embora rica, ainda é insuficiente para consolidar mudanças profundas. Como afirmam Freire (2006) e Brotto (2013), o tempo é elemento essencial no processo educativo transformador. Além disso, incluiria mais momentos de avaliação coletiva e talvez propusesse atividades interdisciplinares, integrando a cooperação a outros componentes curriculares.

Outro aspecto que mudaria seria tornar ainda mais visível a intencionalidade pedagógica da proposta. Percebi que, em alguns momentos, os estudantes não compreendiam o “porquê” da atividade. Isso me fez refletir sobre a importância de envolver mais os alunos na construção dos objetivos da aula, não apenas em sua execução.

A pergunta que orientou esta pesquisa — “Que influência a prática pedagógica com jogos cooperativos pode ter sobre os estudantes do Ensino Médio nas aulas de Educação Física?” — encontrou, ao longo do processo, respostas diversas e complementares. Os jogos cooperativos influenciaram positivamente o comportamento dos estudantes, proporcionando inclusão, empatia, escuta e pertencimento. Esses elementos, embora muitas vezes invisíveis na lógica tradicional da avaliação, são essenciais para a formação humana e cidadã.

A pesquisa também contribui para o campo da Educação Física escolar ao demonstrar, na prática, como é possível construir aulas que transcendam o modelo tecnicista e competitivo, abrindo espaço para uma pedagogia mais crítica, afetiva e democrática. Acredita-se que a prática cooperativa, quando sistematizada e reflexiva, se alinha aos princípios da BNCC e às diretrizes de uma escola que forma para a vida em sociedade.

Esta pesquisa não termina aqui. Ela representa apenas um recorte de um processo maior, que continua nos encontros diários entre professor, estudantes, saberes e experiências. A Educação Física escolar tem um papel central na formação

integral dos jovens e, nesse contexto, os jogos cooperativos se mostram como uma potente ferramenta pedagógica.

Espera-se que este estudo inspire outros professores a repensarem suas práticas, a dialogarem com os estudantes e a acreditarem que é possível ensinar e aprender de forma mais humana, coletiva e significativa. E que, com mais tempo, apoio e formação, a cooperação deixe de ser apenas uma estratégia pedagógica e se torne uma cultura vivida dentro e fora da escola.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL – PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Este produto educacional é resultado da prática pedagógica investigativa realizada com estudantes do Ensino Médio durante a pesquisa de mestrado. Trata-se de uma proposta pedagógica fundamentada nos princípios dos jogos cooperativos, com base nas contribuições de Fábio Brotto (2013), Paulo Freire (1996) e autores que discutem a Educação Física como prática transformadora. A proposta visa instrumentalizar professores da área para a inclusão intencional da cooperação como eixo estruturante das aulas, rompendo com a lógica tradicional competitiva ainda dominante no ambiente escolar.

- Fundamentação Teórica

A Educação Física escolar, como componente da área de Linguagens, pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), é papel da disciplina oportunizar experiências corporais que estimulem o diálogo, a empatia, a inclusão e a criticidade. Nesse contexto, os jogos cooperativos aparecem como uma alternativa pedagógica potente, uma vez que priorizam o processo coletivo em vez do desempenho individual. Como defende Brotto (2013), a cooperação transforma o jogo em espaço de escuta, solidariedade e construção simbólica. Freire (1996) também contribui ao destacar a importância do diálogo e da ação reflexiva no processo educativo.

- Objetivo da Proposta

Oferecer uma proposta pedagógica que possibilite a inclusão sistemática dos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, promovendo uma prática baseada na empatia, no respeito mútuo e na construção coletiva do conhecimento.

- Estrutura da Proposta Pedagógica

A proposta está organizada em sete aulas temáticas, cada uma baseada em um eixo de trabalho relacionado à cooperação (competição, metas coletivas, inclusão e transcendência). Cada aula conta com objetivo específico, descrição da dinâmica

do jogo, observações didáticas e sugestões de avaliação formativa. Os jogos utilizados foram: Queimada Competitiva, Futebol Cooperativo, Roda de Passes Múltiplos, Handebol Múltiplo, Basquete de Revezamento, Voleibol Gigante e Queimada Cooperativa.

- Possibilidades de Aplicação e Adaptação

As aulas podem ser aplicadas de forma sequencial, como uma unidade temática no trimestre, ou inseridas pontualmente no planejamento do professor, conforme a realidade da escola. Os jogos propostos são adaptáveis a diferentes espaços e materiais, e permitem modificações a partir da escuta dos estudantes. O professor é incentivado a atuar como mediador, escutando, intervindo pedagogicamente e estimulando a reflexão crítica sobre as atitudes em aula.

- Avaliação

A proposta sugere uma avaliação processual e qualitativa, baseada em rodas de conversa, autoavaliação dos estudantes e observação docente. O objetivo não é mensurar desempenho técnico, mas sim compreender o engajamento, o respeito às diferenças e a construção coletiva. A escuta ativa, defendida por autores como Brotto (2013) e Freire (1996), é central nesse processo.

- Considerações Finais

Este produto educacional é resultado de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e interpretativo, que evidenciou o potencial dos jogos cooperativos na construção de uma prática pedagógica mais justa, humana e significativa. Ao incorporar propostas como essa ao cotidiano escolar, o professor contribui não apenas para o desenvolvimento motor dos estudantes, mas também para sua formação ética, social e emocional.

A proposta encontra-se aberta a adaptações e ampliações conforme os diferentes contextos de ensino, mantendo como eixo central a promoção de valores cooperativos e de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, busca-se que este produto funcione como um instrumento de transformação e reflexão no campo da Educação Física escolar, fortalecendo o papel da cooperação como princípio educativo e formativo.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, M. T.; COELHO, P. R. Grupo focal: método de coleta de dados para pesquisas qualitativas. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 18, p. 169-187, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIROS, G. F.; SZYMANSKI, H.; DA SILVA, M. L. S.; CARDIA, M. T. A. Estudo sobre a relação escola-comunidade no atendimento às demandas educacionais: uma prática dialógica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 12, n. 29, p. 82-108, 2015. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/726>. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **DOU**, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; restringe a obrigatoriedade do ensino de artes e educação física ao ensino infantil e fundamental, tornando-os facultativos no ensino médio. **DOU**, Brasília, 23 set. 2016.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **DOU**, Brasília, DF, 2 nov. 1971.

BRASIL. **Lei nº14.386**, de 27 de junho de 2022. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 4. ed. São Paulo, 2013.

CÂNDIDO, T. R. C. **A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil**. 2014. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia PARFOR EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro, 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/9922>. Acesso em: 26 mar. 2025.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

COGO, A. L. P. Cooperação versus colaboração: conceitos para o ensino de enfermagem em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. 5, p. 680-683, set. 2006.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONFED – Conselho Federal de Educação Física. **Estatuto do Sistema CONFED/CREFs**. [S.l.]: CONFED, 2022. Disponível em: <https://confef.org.br/confef/conteudo/471>. Acesso em: 14 set. 2024

CORREIA, M. M. **Trabalhando com jogos cooperativos**: em busca de novos paradigmas na educação física. Campinas: Papirus, 2006.

DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Rev. paul. Educ.**, São Paulo, n. 1, v.15, p. 17-32, jan./jun. 2001.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física no Ensino Superior - Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. E-book. ISBN 978-85-277-1972-8. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978-85-277-1972-8/>. Acesso em: 02 abr. 2025.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. São Paulo: Atlas, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

FERREIRA, J. **As abordagens pedagógicas na prática educacional**. Rio de Janeiro: Editora Educação, 2019.

FERREIRA, N. A. **Cotidiano e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, R. S.; BORGES, C. N. F. Educação Física na BNCC: muitas tensões, alguns avanços e perspectivas possíveis. **Educação & Realidade**, n. 49, p. 1-21, 2024.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 10, v. 2, p. 99-112, 1996.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set. 2011.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a inovação**. São Paulo: Cortez, 2005.

IMPOLCETTO, F. M.; MOREIRA, E. C. A Educação Física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 27, p. 1-14, 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2017. E-book. ISBN 9788524925733. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524925733/>. Acesso em: 30 maio 2024.

LIMA, R. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 246-257, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199>. Acesso em: 29 jul. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

MACHADO, R. B.; FONSECA, D. G.; MEDEIROS, F. M.; FERNANDES, N. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e

enfrentamentos curriculares. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-15, jan./dez. 2020.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOMMAD, J. **História e políticas educacionais no Brasil**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. *In*: Seminário de Educação Física Escolar, 4., 1997, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 1997. p. 17-20.

NASCIMENTO, C. P. A expressão cultura corporal na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. DOI: 10.5216/rpp.v25.72098. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/72098>. Acesso em: 13 jan. 2025.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física: perspectivas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2017.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/38103/pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

PALMA, A. Atividade física, no processo saúde-doença e condições socioeconômicas: uma revisão de literatura. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 97-106, jan./jun., 2000.

REVERDITO, R.; SCAGLIA, A.; SILVA, S.; GOMES, T.; PESUTO, C.; BACCARELLI, W. Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 37-45, jan./jul. 2008.

SANTOS, G. **Os jogos cooperativos na educação física escolar como instrumento de inclusão e favorecimento das relações interpessoais**. Relatório Final de Estágio (Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário) - Instituto Piaget, Almada, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/44823>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SCHMIDT, M. **Aprender a cooperar**: uma introdução às habilidades sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, P. R. S.; MATHIAS, M. S. A etnografia e observação participante na pesquisa qualitativa. **Ensaio Pedagógico**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 54-61, 2018. DOI:10.14244/enp.v2i1.65. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/65>. Acesso em: 11 out. 2024.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista De Educação Física**, *supl.2*, p. 6-12, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637>. Acesso em: 11 out. 2024.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TADEU, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2007. E-book. ISBN 9788551301678. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551301678/>. Acesso em: 09 maio 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 26. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Grupo A, 1998. E-book. ISBN 9788584290185. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290185/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA
(PAPEL TIMBRADO DA INSTITUIÇÃO ONDE SERÃO COLETADOS OS
DADOS)

CARTA DE ANUÊNCIA

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Aceito o(s) pesquisador (es) André Luiz da Costa, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS pesquisa intitulada **O TRABALHO COOPERATIVO E A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**, sob orientação do(a) Professor. Dr. Ivo Ribeiro de Sá.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Local e Data _____

Assinatura e carimbo do responsável pela Instituição _____

APÊNDICE B – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O título da pesquisa é “O trabalho cooperativo e a ação pedagógica do professor de Educação Física no Ensino Médio”. O objetivo desta pesquisa é verificar o uso dos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física. O(A) pesquisador(a) responsável por essa pesquisa é André Luiz da Costa, ele(a) é Professor de Educação Física do Colégio Universitário do Campus Conceição, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a).

As informações serão obtidas da seguinte forma: entrevista semiestruturada, questionário de diagnóstico, intervenção pedagógica e questionário final. As entrevistas e questionários serão respondidos de forma individual durante a aula de Educação Física, em folha de papel entregue pelo professor contendo 5 perguntas, com a previsão de tempo para responder o questionário de 15 minutos. O tema das perguntas será sobre cooperação e competição nas aulas de Educação Física. Sua participação envolve risco mínimo, pois as atividades fazem parte da rotina escolar. No entanto, pode haver cansaço devido às atividades físicas e possível constrangimento ao responder aos questionários. Todos os participantes podem desistir a qualquer momento, sem justificativa e sem prejuízos acadêmicos. Sua participação pode ajudar os pesquisadores a entender melhor como a participação em aulas com jogos cooperativos pode desenvolver habilidades socioemocionais e fortalecer valores como cooperação e solidariedade, e se os resultados contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e podem oferecer subsídios para disciplinas futuras no currículo de Educação Física.

Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar dessa pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade.

Você não receberá pagamentos por ser participante. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo(a) pesquisador(a) responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do(a) pesquisador(a) responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão contar para você os resultados da pesquisa quando ela terminar, se você quiser saber.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato com o(a) pesquisador(a) através do telefone (11) 997871950, pelo e-mail andre.costa@online.uscs.edu.br

Este estudo foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança dos participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (CEP-USCS), situado na Rua Santo Antonio, 50, 2º andar, São Caetano do Sul, CEP 09521-160, telefone (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

No caso de aceitar fazer parte como participante, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias desse documento. Uma via é sua. A outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Consentimento do participante 2

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir em qualquer momento, durante e depois de participar. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do(a) Pesquisador(a): _____

Assinatura: _____

Local/data: _____

Nome do auxiliar de pesquisa (Se houver): _____

Assinatura: _____

Local/data: _____

APÊNDICE C – TALE

Olá, tudo bem com você?

Quero convidá-lo(a) para fazer parte de uma pesquisa. Os seus pais ou responsáveis sabem que estamos convidando você para participar deste estudo.

Para isso, antes de responder às perguntas relacionadas ao estudo, apresentaremos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Muito obrigado(a)!

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Meu nome é André Luiz da Costa e meu trabalho é pesquisar a prática do professor. Quero saber se os jogos cooperativos são um bom conteúdo para as aulas de educação física.

Você pode escolher se deseja ou não participar. Seus pais ou responsáveis legais concordaram que você participe desta pesquisa, mas não tem nenhum problema se você não quiser responder as questões, ou se quiser desistir no meio do questionário, ou até depois de responder às questões. Serão necessários uns 15 minutos para você responder. Os dados serão removidos da "nuvem" após a coleta e arquivados no computador pessoal do(a) André Luiz da Costa. Por isso, não se preocupe. Não daremos a estranhos as informações que você nos der. Os seus dados pessoais, como por exemplo seu nome, sua idade, etc.) não serão divulgados.

As perguntas são simples, mas você pode se sentir desconfortável ou incomodado(a) ao responder alguma delas. Se você tiver alguma dúvida, você pode me ligar (11)997871950, ou perguntar por e-mail andre.costa@online.uscs.edu.br. Você poderá também ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (CEP-USCS) pelo telefone (11) 4239-3282 de segunda a sexta-feira, das 14h às 16h, ou enviar mensagem por e-mail: cep@online.uscs.edu.br.

Mas, com este estudo poderão acontecer coisas boas como uma maior participação da sala durante as aulas de Educação Física.

Se quiser, você poderá saber os resultados da pesquisa. Para conhecer os resultados, basta você me ligar (11)997871950 ou enviar e-mail para

andre.costa@online.uscs.edu.br. Os resultados poderão ser apresentados ou publicados em reuniões de pesquisadores (congressos) e revistas científicas (que são lidas por pesquisadores).

Você poderá baixar cópia deste documento em caso de interesse ou enviar mensagem direta para andre.costa@online.uscs.edu.br solicitando o mesmo. Recomendamos que você guarde uma cópia deste documento. Acesse este link <https://docs.google.com/document/d/1PfiX3aV teQHSLtxVf9g4HQcPMWHy7g4/edit> para o seu download.

Você gostaria de participar da pesquisa?

Caso concorde e queira participar no estudo, você deverá clicar em "sim, li o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e aceito participar da pesquisa". Caso você não concorde em participar, basta clicar em "Eu não quero participar da pesquisa".

Sim, li o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e aceito participar da pesquisa.

Eu não quero participar da pesquisa.

Assinatura do menor

Assinatura do pai ou mãe ou responsável

Assinatura do(a) pesquisador