



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Faculdade de Educação Física - FEF

THIAGO BERNARDES SOUSA SANTOS

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: O ENSINO DE JOGOS COOPERATIVOS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BRASÍLIA - DISTRITO FEDERAL

2025



THIAGO BERNARDES SOUSA SANTOS

EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO DE JOGOS COOPERATIVOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, polo Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientando: Thiago Bernardes Sousa Santos

Orientadora: Dra. Jaciara Oliveira Leite

BRASÍLIA - DISTRITO FEDERAL

2025

CAPES

unesp

CDDeP3
Coordenação de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp
Professora Adjunta Cláudia

UFERN

UFMG

UFG

UFPA

UFES

UFAM

UFRRJ

UFRR

Universidade de Brasília

UEM

UNIJUI

UPE

UNIOESTE

UESB

UEI

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais

INSTITUTO FEDERAL Tocantins do Maranhão

INSTITUTO FEDERAL Ceará

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

Unimontes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

UFRRJ

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Be Bernardes Sousa Santos, Thiago
EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O
ENSINO DE JOGOS COOPERATIVOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL / Thiago Bernardes Sousa Santos; orientador
Jacira Oliveira Leite. Brasília, 2025.
135 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional) Universidade de Brasília, 2025.

1. A Educação Física Escolar no contexto brasileiro e do
Distrito Federal: História, limites e possibilidades dos
jogos Cooperativos para inclusão. . 2. Educação Física
Escolar e suas abordagens pedagógicas: limites e
possibilidades para a Educação Física Inclusiva; Abordagem
Crítico-Superadora; Educação Física Inclusiva; Jogos
Cooperativos.. 3. Caminho Metodológico; Instrumentos de
Pesquisa; Formação interdisciplinar e Observação
Participante.. 4. Experiências Educativas a partir do Jogos
Cooperativos: um olhar inclusivo.. 5. Recurso Educacional..
I. Oliveira Leite, Jacira, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo cuidado e amor que tens por mim, e por todas as vitórias alcançadas até aqui.

A minha querida esposa Karla, por dividir todos os sonhos. Sem a sua ajuda, muitas coisas não seriam possíveis. Sou um cara abençoado!

A minha amada família, meus pais, minha irmã e meus amados sobrinhos, e meu enteado Arthur, por estarem ao meu lado e pacientemente compreendendo minha ausência. Amo vocês!

A minha querida orientadora, a Profa. Dra. Jaciara Oliveira Leite, fundamental na constituição deste trabalho, no apoio e na caminhada constante.

Aos membros da banca examinadora pela leitura e pelas contribuições: Dr. Juarez Oliveira Sampaio (ProEF), Dra. Valleria Araújo de Oliveira (UFG).

À Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal por garantir o direito ao afastamento para estudos remunerados.

À Universidade de Brasília (UnB).

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Aos/às professores/as da UnB pelas trocas, aulas, textos, indicações de leitura, diálogos. E aos estucandos que caminharam comigo durante a jornada, fazendo meus dias mais felizes e desafiadores.

Aos amigos e amigas que fiz nesta caminhada profissional, especialmente aos colegas da Turma 4 do ProEF/UNB, aos colegas das escolas onde atuei, pois, nossas lutas pela garantia dos direitos à aprendizagem dos estudantes foram constantes.

Aos integrantes do Sínteses - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (FEF/UnB), pela colaboração constante por meio de trocas diversas.

*Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz
doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.
Cora Coralina*

SANTOS, T. B. S. Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva: O ensino de Jogos Cooperativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Orientador: Dra. Jaciara Oliveira Leite. 133p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF).

RESUMO

A presente pesquisa investigou a Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva: o ensino de Jogos Cooperativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conduzida sob a inspiração da Pesquisa-Ação e da Pesquisa-Ensino, com base na abordagem Crítico-Superadora, envolvendo uma proposta pedagógica aplicada em uma escola pública do Distrito Federal. O problema de pesquisa que orientou o estudo foi: como os Jogos Cooperativos podem contribuir para a efetivação da Inclusão nas aulas de Educação Física com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo geral foi: analisar, a partir de uma experiência pedagógica à luz da Pedagogia Crítico-Superadora, as possíveis contribuições dos Jogos Cooperativos para a efetivação da inclusão nas aulas de Educação Física. Os objetivos específicos envolveram: situar historicamente os limites e possibilidades da Educação Física escolar no Brasil e no Distrito Federal para a efetivação de uma Educação inclusiva; caracterizar os Jogos Cooperativos e suas relações com a Educação Inclusiva; e elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta pedagógica com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com base no conteúdo Jogos Cooperativos, fundamentada na Abordagem Crítico-Superadora e nos princípios de uma Educação Inclusiva. O referencial teórico adotado para esta pesquisa fundamentou-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na abordagem Crítico-Superadora, que buscou promover uma educação emancipadora ao desafiar as estruturas tradicionais de ensino e incentivar a transformação social por meio da apropriação de conhecimentos sistematizados da cultura corporal e da reflexão crítica. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conduzida sob a inspiração da pesquisa-ação e da pesquisa-ensino. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Os instrumentos de coleta de dados incluíram observação participante (registrada em diário de campo), rodas de conversa, jogos e brincadeiras. Como recurso educacional, foi elaborado uma Unidade Didática baseada nos Jogos Cooperativos, voltada à promoção da inclusão. Os principais resultados demonstraram que os Jogos Cooperativos, quando integrados de forma crítica e intencional ao planejamento pedagógico, favorecem a participação ativa dos estudantes, promovem o respeito às diferenças, incentivam o trabalho coletivo e fortalecem o sentimento de pertencimento ao grupo. Observou-se um aumento significativo no engajamento dos estudantes, especialmente daqueles que anteriormente se encontravam à margem das atividades escolares. Durante a intervenção pedagógica, práticas como a escuta ativa, a colaboração em grupo e o reconhecimento do outro como um participante legítimo do processo foram sensivelmente fortalecidas.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Física Escolar. Jogos Cooperativos. Abordagem Crítico-Superadora. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

SANTOS, T. B. S. **Physical Education from the perspective of Inclusive Education: Teaching Cooperative Games in the early years of elementary school**. Advisor: Dr. Jaciara Oliveira Leite. 133p. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education in the National Network – ProEF).

ABSTRACT

This research investigated Physical Education from the perspective of Inclusive Education: the teaching of Cooperative Games in the early years of elementary school. The qualitative research was conducted under the inspiration of Action Research and Teaching Research, based on the Critical-Overcoming approach, involving a pedagogical proposal applied in a public school in the Federal District. The research question that guided the study was: how can Cooperative Games contribute to the implementation of Inclusion in Physical Education classes with children in the early years of elementary school? The general objective was: to analyze, based on a pedagogical experience in light of Critical-Overcoming Pedagogy, the possible contributions of Cooperative Games to the implementation of inclusion in Physical Education classes. The specific objectives involved: historically situating the limits and possibilities of school Physical Education in Brazil and the Federal District for the implementation of inclusive education; characterizing Cooperative Games and their relationship with Inclusive Education; and to design, develop, and evaluate a pedagogical proposal with children in the early years of elementary school based on Cooperative Games content, grounded in the Critical-Overcoming Approach and the principles of inclusive education. The theoretical framework adopted for this research was based on Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming approach, which sought to promote emancipatory education by challenging traditional teaching structures and encouraging social transformation through the appropriation of systematized knowledge of body culture and critical reflection. The qualitative research was conducted under the inspiration of action research and teaching research. The research subjects were 3rd-year elementary school students. Data collection instruments included participant observation (recorded in a field diary), conversation circles, games, and play. As an educational resource, a Didactic Unit based on Cooperative Games was developed, aimed at promoting inclusion. The main results showed that Cooperative Games, when critically and intentionally integrated into pedagogical planning, favor the active participation of students, promote respect for differences, encourage collective work, and strengthen the feeling of belonging to the group. A significant increase in student engagement was observed, especially among those who had previously been marginalized from school activities. During the pedagogical intervention, practices such as active listening, group collaboration, and recognition of others as legitimate participants in the process were significantly strengthened.

Keywords: Inclusion. School Physical Education. Cooperative Games. Critical-Overcoming Approach. Early Years of Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem	Título	Pág.
Imagem 01	Eu e minha irmã Thailisa	12
Imagem 02	Colação de grau Ensino Superior	17
Imagem 03	Momento de posse na SEEDF	19
Imagem 04	Foto da EC 403 de Samambaia antes da reconstrução	50
Imagem 05	EC 403 de Samambaia reconstruída	51
Imagem 06	Foto da quadra poliesportiva	56
Imagem 07	Foto da rampa de acesso ao parquinho	56
Imagem 08	Foto do pátio coberto da escola	56
Imagem 09	Vista panorâmica do pátio interno da escola	57
Imagem 10	Registros da rotina dos estudantes	67
Imagem 11	Registros da rotina dos estudantes	67
Imagem 12	Atividade diagnóstica 01	74
Imagem 13	Atividade diagnóstica 02	74
Imagem 14	Brincadeiras de pique	80
Imagem 15	Brincadeiras de pique	80
Imagem 16	Roda de conversa 3	81
Imagem 17	Apresentação do tema Jogos Cooperativos	83
Imagem 18	Jogo da Velha	85
Imagem 19	Jogo Corre Tartaruga	85
Imagem 20	Atividade com bexigas	87
Imagem 21	Jogo do balão no cesto	90
Imagem 22	Atividades colaborativas com bexigas	90
Imagem 23	Atividades colaborativas com bexigas	90
Imagem 24	Diálogo sobre o tema Inclusão	91
Imagem 25	Jogo Vôlei-balão	94
Imagem 26	Vôlei-balão sentado	96
Imagem 27	Jogo de Queimada	99
Imagem 28	Jogo de Queimada de resultado coletivo.	100
Imagem 29	Jogo “Um time zoneado”	103
Imagem 30	Brincadeira Arranca Mandioca	106
Imagem 31	Jogo Cabo de força (1x2)	108
Imagem 32	Jogo cabo de força Cooperativo	108
Imagem 33	Jogo da velha cooperativo	110
Imagem 34	Orientações da Atividade de culminância - Caça ao Tesouro	113
Imagem 35	Realização das atividades de culminância 01	113
Imagem 36	Realização das atividades de culminância 02	114
Imagem 37	Atividade de culminância: Resolvendo o desafio	114
Imagem 38	Conclusão da Caça ao Tesouro	115
Imagem 39	Momentos de Confraternização	115
Imagem 40	Momentos de Confraternização	115
Imagem 41	Resultado da atividade Caça ao Tesouro: características da Cooperação	116

Desenho	Título	Pág.
Desenho 01	Jogos/brincadeiras favoritas	76
Desenho 02	Jogos/brincadeiras favoritas	76
Desenho 03	Jogos/brincadeiras favoritas	77
Desenho 04	Jogos/brincadeiras favoritas	77
Desenho 05	Jogos/brincadeiras favoritas	77

Quadro	Título	Pág.
Quadro 01	Roteiro da Observação Participante	48
Quadro 02	Distribuição das turmas em 2024	53
Quadro 03	Quantidade de profissionais lotados nos serviços educacionais	54
Quadro 04	Estrutura física da E.C 403 de Samambaia	55
Quadro 05	Roteiro Formação Interdisciplinar	65
Quadro 06	Organização da unidade didática: Jogos Cooperativos	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLA	SIGNIFICADO
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI	Classe Comum Inclusiva
CEP/IH/UNB	Comitê de Ética em Pesquisa/Instituto de Ciências Humanas/ da Universidade de Brasília
CEPI	Centros de Ensino de Primeira Infância
CMDF	Currículo em Movimento do Distrito Federal
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CETN	Centro Educacional Taguatinga Norte
CID 11	Código Internacional de Doenças
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
ESV	Educador Social Voluntário
II	Integração Inversa
LDB	Lei de Diretrizes e Base
NEE	Necessidade Educacional Específica
PECM	Programa Educação com Movimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
RA	Região Administrativa
SD	Síndrome de Down
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
INTRODUÇÃO	24
CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO E DO DISTRITO FEDERAL: HISTÓRIA, LIMITES E POSSIBILIDADES DOS JOGOS COOPERATIVOS PARA INCLUSÃO	29
1.1 Educação Física Escolar e suas abordagens pedagógicas: limites e possibilidades para a Educação Física Inclusiva	29
1.2 Abordagem Crítico-Superadora: indícios para pensar uma Educação Física Inclusiva	34
1.3 O jogo como conteúdo da cultura corporal e os Jogos Cooperativos: contribuições para a Educação Inclusiva	39
CAPÍTULO 2. O CAMINHO METODOLÓGICO	46
2.1 Instrumentos de Pesquisa	47
2.2 Contexto escolar da Pesquisa	49
2.3 Estrutura Física da escola	55
2.4 Sujeitos da Pesquisa	57
2.5 Preceitos Éticos da pesquisa com crianças	58
2.6 Formação interdisciplinar e Observação Participante	59
2.7 Elaboração, desenvolvimento e avaliação da Proposta pedagógica	60
2.8 Análise dos dados	61
2.9 Recurso Educacional	62
CAPÍTULO 3. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS A PARTIR DOS JOGOS COOPERATIVOS: UM OLHAR INCLUSIVO	63
3.1 Planejamento Coletivo e Interdisciplinar da Unidade Didática	64
3.2 Instrumentos de Pesquisa e de avaliação	66
3.3 Organização da Unidade Didática Jogos Cooperativos	68
3.3.1 Análises sobre identificação e conceituação dos Jogos e Brincadeiras	72
3.3.2 Análises sobre as temáticas desenvolvidas: Jogos Cooperativos; compreensão teórica e prática	82
3.3.3 Análises sobre a temática desenvolvida - Brincadeiras de matriz indígena e africana: explorando princípios cooperativos em jogos e brincadeiras da cultura popular	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	130
Apêndice A Carta de Aceitação da Instituição	130
Apêndice B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	131

Apêndice C Termo de Cessão de Uso de Imagem	133
Apêndice D Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (crianças)	134

MEMORIAL

Apresento-me como uma pessoa cuja vida foi marcada por vivências significativas, em minha juventude, em especial na fase escolar. Participei de diversas modalidades esportivas e experimentei alguns dos momentos mais felizes da minha vida ao realizar atividades que promoviam integração e socialização através de competições esportivas, festivais e viagens como vivências pedagógicas.

Sou Thiago Bernardes Sousa Santos, nascido em 04 de junho de 1980, em Brasília, Distrito Federal. Venho de uma família humilde, trabalhadora, justa e correta. Tenho uma irmã mais nova, e um irmão de criação, mais velho.

Imagem 01: Eu e minha irmã, Thailisa.



Fonte: acervo do pesquisador (1987).

Meu pai ao longo de sua vida, também muito humilde, começou jovem a trabalhar para ajudar no sustento da casa. Desde trabalhos no campo, encerava as casas das pessoas com uma certa cera vermelha (o vermelhão), depois como ambulante vendendo verduras, frutas e jornal (Correio Brasiliense), e já com carteira assinada, como vendedor de tintas e, depois, gestor da loja. Serviu ao exército brasileiro por alguns anos e, ao ser dispensado, alcançou a possibilidade

de fazer uma graduação e tornou-se professor de Educação Física, na 1ª turma da Faculdade Dom Bosco, atualmente Universidade Católica de Brasília.

Minha mãe, Dona Maria dos Ramos, nasceu em 1952 e hoje, com 73 anos, carrega consigo a história de uma vida marcada por desafios e superações. Natural de Oeiras-PI, ela foi criada na cidade de Várzea Grande, a 225 km de Teresina, a capital do estado. Cresceu em uma realidade simples e muito humilde, mas sempre com a esperança de que o futuro poderia ser diferente. Aos 19 anos, decidiu deixar sua terra natal e, com coragem, se mudou para Brasília, em busca de melhores condições de vida e da realização de seus sonhos, algo que, no interior do Nordeste, com todas as dificuldades e a falta de acesso, parecia ser um desafio ainda maior.

Ela sempre compartilhou conosco suas lembranças de juventude, as dificuldades que a família enfrentava naqueles tempos e os desafios diários que marcaram sua infância e adolescência. Entre os relatos que mais nos emocionam estão os de como ela e seus irmãos precisavam carregar latas de água sobre a cabeça, ainda jovens, todos os dias, para abastecer as necessidades de casa, já que, na época, não havia água encanada. A rotina de banho no rio, que atendia às necessidades de higiene, e os momentos de lazer com amigos e familiares, são lembranças que carregam consigo tanto a dureza quanto a beleza da vida nordestina no sertão semiárido. Essas histórias não apenas nos mostram as dificuldades enfrentadas, mas também a força e a determinação de alguém que, apesar de tudo, nunca desistiu de seus sonhos.

Mudou-se para Brasília em 1971, com 19 anos, e logo se matriculou no Ensino Médio no tradicional Colégio Elefante Branco, SGAS 908, Área Especial, Asa Sul, em Brasília, Distrito Federal. Depois de terminar o Ensino Médio, ela seguiu com os estudos e se formou em Técnica em Administração pelo SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, instituição brasileira de educação profissional ligada ao setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo. Ao mesmo tempo, começou a correr atrás do próprio sustento. Seu primeiro emprego foi em um escritório de administração pública, no setor comercial de Brasília. Não demorou muito para que, em 1976, ingressasse nos Correios, onde atuou no setor de administração central até 1997, após ser aprovada em concurso no órgão, onde permaneceu até se aposentar em 1997, devido a problemas de saúde.

Meu irmão de criação, Antônio Filho (meu primo), sobrinho da minha mãe, filho do meio da irmã mais velha da família, também veio do interior do Piauí, com apenas 11 anos, em 1980. Trazido de lá pelos meus pais, que dizem ter encontrado nele uma criança muito esperta e inteligente, e que gostariam de dar oportunidades melhores a ele trazendo-o para cá, quando estiveram visitando os familiares sua cidade natal, Várzea Grande – PI. Começou a estudar no Centro de Ensino Fundamental Ave Branca, em Taguatinga, durante todo o Ensino Fundamental, e depois fez o Ensino Médio técnico no Centro Educacional Taguatinga Norte (CETN). O curso de eletrônica foi um marco importante para a trajetória dele, e foi a partir daí que ele conseguiu seu primeiro emprego em uma loja especializada em manutenção eletrônica.

Essa fase da sua vida sempre me leva a refletir sobre o quanto ele realmente mereceu todas as conquistas que alcançou. Para realizar seus sonhos profissionais, a dedicação foi sua maior aliada. Durante os seis dias da semana, ele se entregava ao trabalho, manhãs e tardes, de segunda a sábado. À noite, após um banho revigorante e uma refeição rápida, ainda encontrava forças para se dedicar aos estudos. Era uma rotina que se estendia até altas horas da madrugada. Na manhã seguinte, começava tudo de novo: acordava cedo, pegava dois ônibus até o trabalho, e, ao final do expediente, mais dois para voltar para casa. Esse era o ritmo de vida dele por quase dois anos. Mesmo assim, sua dedicação aos estudos nunca diminuiu. Ele estava sempre focado em se preparar para os concursos públicos, com a carreira militar como seu grande objetivo. Esse foco resultou na aprovação no concurso da Polícia Militar do Distrito Federal, onde ele serviu por três anos. Depois, veio a conquista para Oficial do Corpo de Bombeiros Militar do DF, onde ele serviu até se aposentar como Coronel. Hoje, ele ainda segue contribuindo para a corporação, agora atuando em funções técnicas administrativas especiais, a pedido da própria instituição, que o reconhece como alguém com enorme potencial e dedicação.

Esse exemplo de dedicação se mantém vivo nas minhas memórias, sempre com uma profunda admiração. O que mais me marca é a certeza de que as oportunidades geradas pela dedicação aos estudos são transformadoras, e que qualquer pessoa, com o acesso, pode conquistar o mesmo. Refletindo sobre tudo o que ele conquistou, não há dúvida de que suas vitórias são, de certa forma,

nossas também, especialmente as de nossos pais, que se dedicaram ao máximo para ajudá-lo a realizar seus sonhos. O esforço dele nos inspirou profundamente, eu e minha irmã, e um dos belos exemplos a nos motivar a seguir o caminho dos estudos, acreditando que são eles que nos permitem não apenas sonhar, mas também alcançar nossos objetivos mais audaciosos. Hoje, posso dizer que os passos dele traçaram a rota que também tentamos seguir: a de construir um futuro que não é apenas possível, mas real, palpável e digno de ser conquistado.

Por fim, minha irmã mais nova, Thailisa, nascida em 1983 e hoje com 42 anos, é minha parceira de vida. Desde pequenos, sempre estudamos e caminhamos juntos. Ela seguiu a mesma trajetória escolar que eu, começando no Colégio Marista Champagnat, em Taguatinga-DF, onde cursou a Educação Infantil e concluiu o Ensino Fundamental. No Ensino Médio, passou os dois primeiros anos no Centro Educacional Católica de Brasília, também em Taguatinga, mas, no 3º ano, decidiu mudar para o Colégio Objetivo de Brasília, ainda na mesma cidade.

Nesse mesmo ano ela passou no vestibular, que ocorre no meio do ano letivo, e aos 17 anos ingressou na Universidade Católica de Brasília, no campus de Taguatinga-DF, para cursar Relações Internacionais. Sempre muito dedicada, ela concluiu a graduação entre 2000 e 2004, aos 21 anos. Durante esse período, fez vestibular novamente para Ciências Políticas na UNB, mas, não sendo aprovada, decidiu se dedicar ainda mais no curso de Relações Internacionais. Enquanto estava na faculdade, além de estudar, deu aulas de inglês em escolas particulares, cursinhos de língua estrangeira, estagiou no Núcleo de Negócios Internacionais do Banco do Brasil e na ouvidoria dos Correios. Trabalhou quase dois anos na Assessoria Internacional do Ministério da Saúde e, durante um ano, foi professora de inglês temporária na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Sempre muito focada em seus objetivos, após a faculdade, ela se dedicou aos concursos públicos. Essa escolha foi impulsionada tanto pelos desejos de nossos pais, quanto pela nossa compreensão de que a estabilidade e a qualidade de vida que o serviço público poderia proporcionar eram essenciais. Em 2010, ela passou no concurso da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), órgão do Ministério da Educação responsável pela expansão da Pós-Graduação e pela formação de professores da Educação Básica no Brasil. Hoje, ela trabalha na Diretoria de Relações Internacionais da CAPES, onde é

Coordenadora de Acompanhamento de Projetos de Cooperação Internacional e Bolsas.

Recentemente, foi aprovada para o Mestrado profissional no Programa de Pós-Graduação em Administração, na Universidade de Brasília - UNB, em parceria com a Faculdade de Economia, Administração Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas - FACE, parceria firmada entre a UNB e CAPES.

Nossos pais sempre foram nossos maiores incentivadores, e fizeram tudo o que podiam, e até o que parecia impossível, para nos manter em boas escolas, acreditando que a educação de qualidade seria o caminho para realizarmos nossos sonhos. Eles sempre nos incentivaram a buscar uma vida boa e tranquila, com a esperança de que, se nos dedicássemos, poderíamos conquistar nossas carreiras no serviço público, pois acreditavam, com base na própria experiência, que essa era a melhor escolha.

Como mencionei no início do texto, desde muito jovem, creio que entre 10 e 11 anos de idade, comecei a me interessar e me envolver com práticas culturais e esportivas na escola. Na instituição onde estudei nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Colégio Marista de Taguatinga¹, DF, desenvolviam-se e praticavam-se modalidades esportivas e artísticas, como atividades de dança, coral, banda marcial, que incentivam os estudantes a buscarem caminhos para o desenvolvimento integral.

Ao ingressar no Ensino Médio, estudei em outra escola, o Centro Educacional Católica de Brasília – Taguatinga, DF, em que era conhecida por sua rigorosidade nos estudos. A escola também era muito popular no DF por seu enfoque esportivo no seu contexto pedagógico. As aulas de Educação Física, dentro da grade horária curricular, ofereciam as práticas dos esportes, e no contraturno eram oferecidas escolinhas de treinamento esportivo. Durante o ano, tínhamos como projeto pedagógico escolar as Olimpíadas ou Jogos Interclasses, onde culminavam as práticas esportivas ensinadas na escola em uma grande festa, vivida intensamente pelos estudantes ao longo de uma semana inteira dedicada a este evento.

¹ Fundada em 5 de junho de 1958, Taguatinga foi a primeira região administrativa oficialmente criada. Conforme a Lei 4545, de 10 de dezembro de 1964, passa a ser considerada Região Administrativa III.

Com o fim do Ensino Médio, minha primeira opção para o vestibular foi o curso de Fisioterapia, imaginava que poderia trabalhar com a parte esportiva, algo que eu sabia que poderia me proporcionar satisfação. E como o vestibular à época me oportunizou ter uma segunda opção de escolha de curso, eu optei pela Educação Física. Assim, ao final dos exames de seleção, fui chamado para o curso de Educação Física. A minha decisão pelo curso estava ligada à minha vivência com a prática esportiva ao longo da minha vida acadêmica e à influência do meu pai, um exemplo de profissional dedicado e determinado, que sempre procurou oferecer o melhor aos seus estudantes e à escola ao longo de toda sua jornada profissional, até o dia em que se aposentou.

Ingressei então na Universidade Católica de Brasília, também localizada em Taguatinga-DF, no curso de Licenciatura plena em Educação Física. Logo no 2º semestre de curso, pude participar de um projeto de estágio que foi iniciado no Centro Educacional Católica de Brasília, Taguatinga-DF, e ali pude começar a minha jornada docente até o dia em que me graduei. Restando 6 meses para que eu concluísse a graduação, me veio o convite por parte da direção da escola em que atuava como estagiário, para ingressar no quadro de professores efetivos da escola, momento de muito orgulho para mim e reconhecimento do meu trabalho. Lecionei na instituição durante 10 anos.

Imagem 02: Colação de grau do Ensino Superior



Fonte: Acervo do pesquisador (2003).

Vivi todas as experiências possíveis no campo pedagógico que me foram oferecidas na Instituição, entre elas: docente da Educação Infantil até o Ensino Médio, guia em viagens pedagógicas e dinamizador de atividades em campo, técnico de voleibol na escolinha de esportes, mestre de cerimônia na Abertura das Olimpíadas, entre outros eventos esportivos de distintas modalidades que a escola produzia, e professor de Ginástica Laboral. Também me foi oferecida a oportunidade de ser técnico de uma equipe adulta feminina de voleibol da Universidade, função que prontamente aceitei e na qual permaneci por quatro anos.

Após 10 anos de muito aprendizado, busquei novas oportunidades em outra grande escola de Brasília. Particpei de um processo seletivo que na época buscavam novos professores para as unidades da rede de ensino dessa instituição, e assim, com grande satisfação fui aprovado e selecionado para fazer parte do corpo docente do Colégio Leonardo da Vinci, Brasília-DF. Iniciei essa grande experiência em uma das unidades da rede, na Asa Sul – DF. A partir do ano seguinte passei a lecionar também nas outras unidades, Asa Norte-DF e Taguatinga-DF.

A prática pedagógica da Educação Física tinha como base, além do ensino dos esportes e demais conteúdos previstos no Currículo, abordagem nos Jogos Cooperativos. Ali pude experimentar outras possibilidades de ensino da Educação Física que eram propostas inovadoras para mim. Atividades que proporcionam aos praticantes o princípio da coletividade, além dos jogos esportivos também fazerem parte desse processo, os Jogos Cooperativos vinham com intuito de promover uma maior socialização, praticando inclusão através de atividades coletivas (meninos e meninas participando juntos), valorizando o outro e tornando todos importantes para o grupo. E com essa instituição, pude colaborar por 07 anos.

Em 2013, participei do concurso público para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Foi um ano inteiro de muitos sacrifícios e dedicação, pois, além de trabalhar 36 horas semanais, precisava me dedicar aos estudos, o que acontecia no período noturno e aos fins de semana, ao longo de todo o ano.

A meta de ser aprovado era compartilhada com um desejo especial dos meus pais, que muito se preocupavam com a instabilidade das empresas privadas, e principalmente do desejo e crença pessoal que eu devia vencer este desafio e

tornar-me um servidor público. Finalmente, fui aprovado. Aliás, fomos aprovados, eu e minha esposa, que é pedagoga e compartilhava do mesmo desejo e da mesma luta diária para alcançar esse objetivo. Hoje, além de ser professora na Rede Pública de Ensino do DF, ela também trilha uma trajetória de estudos, buscando se especializar como Doutora em Educação, na Universidade de Brasília (UnB).

Em 2017, recebi a nomeação para ocupar cargo público na SEEDF, como professor de Educação Básica, e foi naquele momento que algo mudou de verdade na minha trajetória profissional. Ao começar minha jornada como docente na Rede Pública de Ensino, vi como um grande desafio, percebendo as diversas necessidades e dificuldades que eu teria que enfrentar como educador. Falo isso a partir da minha realidade anterior, construída ao longo de 14 anos de carreira, onde tive a oportunidade de trabalhar em algumas das melhores instituições de ensino da rede particular de Brasília. Lá, eu estava acostumado com uma infraestrutura moderna, materiais sempre à disposição e em grande quantidade, condições que, sem dúvida, favoreciam o desenvolvimento de trabalhos de alta qualidade. No entanto, ao fazer essa transição, percebi que a mudança não era apenas de ambiente, mas, principalmente, de perspectiva. Meu olhar sobre o ensino e sobre o papel que eu desempenhava no desenvolvimento dos estudantes passou a ser totalmente repensado.

Imagem 03: Momento da posse na SEEDF.



Fonte: Acervo do pesquisador (2017).

Assumi uma vaga no Centro de Ensino Fundamental 507 de Samambaia-DF, uma escola em que desenvolvi grande apreço devido à dedicação do corpo docente junto à uma comunidade escolar, composta em boa parte da comunidade em situação de vulnerabilidade, necessitando de atenção social e segurança pública. Lá, a realidade era bem diferente do que eu estava acostumado. A infraestrutura para as aulas de Educação Física era precária: uma quadra exposta ao sol e à poeira, sem qualquer tipo de marcação no chão, e, ao que parecia, sem nenhuma condição para que as aulas acontecessem da maneira que eu imaginava. Se é que se podia chamar de "material esportivo", a escola dispunha apenas de uma bola de borracha (que mais parecia uma câmara de ar), cinco arcos e três cones pequenos. Era um cenário que, para ser sincero, me deixou bastante desconfortável. No entanto, nunca me passou pela cabeça desistir.

Ao invés disso, procurei apoio de outros colegas da região, professores que também estavam enfrentando desafios semelhantes nas suas escolas. Foi aí que, com o apoio deles, conseguimos algumas doações de materiais diversos. Com o tempo, e já no ano seguinte, a escola conseguiu providenciar novos recursos para as aulas. Foi um processo difícil, mas que me ensinou muito sobre a importância da colaboração e da resiliência.

Pude colaborar como docente no CEF 507 por dois anos, quando então participei do Processo de Remanejamento da SEEDF, que resultou em minha lotação definitiva em cargo de docência na Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Samambaia-DF. Em 2019, assumi como docente no Programa Educação com Movimento (PECM), que visa a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi na Escola Classe 403 de Samambaia - DF que iniciei essa experiência e onde trabalhei até a data do afastamento para o Mestrado Profissional.

Analisar, refletir e reestruturar as práticas pedagógicas é fundamental para que eu continue avançando na trajetória do ensino. Compreender o contexto amplo da comunidade escolar na qual passei a atuar, marcada por diversas situações de superação nos âmbitos educacional e social, foi essencial para transformar minha atuação docente. Reavaliar meus ideais sobre a Educação Física Escolar tem me levado a considerar com mais profundidade as reais necessidades dos estudantes e da comunidade. Nesse processo, incluir e valorizar suas vivências e trajetórias

torna-se indispensável para a construção de experiências de ensino e aprendizagem verdadeiramente significativas.

Quando menciono a necessidade de "ressignificar" meus ideais sobre Educação Física escolar, estou me referindo a uma mudança profunda na forma como eu via o ensino dessa disciplina. Na rede privada, onde passei muitos anos, havia uma estrutura muito bem-organizada: as aulas eram planejadas dentro de um ambiente confortável, com bons materiais, infraestrutura adequada e até com apoio de outros profissionais. A escola pública, por outro lado, apresenta uma realidade bem diferente, onde a escassez de recursos e infraestrutura deficiente são desafios constantes.

Essa necessidade de ressignificar se tornou ainda mais evidente porque eu, até então, tinha uma visão de Educação Física pautada em um cenário ideal, em que os estudantes tinham acesso a materiais variados, espaços adequados e uma série de recursos para a prática esportiva. No entanto, na escola pública, essa realidade precisou ser reconstruída. Eu percebi que, para que pudesse cumprir meu papel de educador, precisava repensar minha abordagem, reajustando atividades e buscando novas formas de envolver os estudantes, mesmo sem as condições desejáveis.

Os ideais que precisei ressignificar envolvem, principalmente, a forma como penso sobre o que é ensinar esporte ou ensinar movimento. Na rede privada, esse conceito muitas vezes está vinculado ao desempenho técnico e à prática de esportes estruturados. Na escola pública, os conceitos precisam ser mais amplos: a valorização da atividade física como ferramenta de inclusão, de bem-estar e de desenvolvimento pessoal, independentemente das condições físicas da escola.

Quanto às situações desafiadoras, posso citar diversas. Primeiro, a infraestrutura é um dos maiores obstáculos. Na escola pública, eu lidava com quadras deterioradas, espaços improvisados e materiais escassos. Ao contrário da rede privada, onde o material sempre estava disponível e em grande quantidade, na escola pública eu tinha que ser criativo para usar o pouco que havia, e muitas vezes recorrer ao apoio de colegas ou da comunidade para conseguir o básico.

Além disso, o engajamento dos estudantes também era um grande desafio. Muitos vinham de realidades socioeconômicas complicadas, o que impactava sua motivação e presença nas aulas. Na escola privada, a maioria dos estudantes

tinham e têm acesso a atividades extracurriculares e estímulos fora da escola que facilitavam seu envolvimento com a Educação Física. Já na escola pública, eu percebia que a atividade física muitas vezes não era vista como uma prioridade, e isso tornava o trabalho mais desafiador, mas também, mais significativo, pois a minha função era realmente despertar nos estudantes o prazer pela prática e mostrar sua importância.

Em resumo, o que aconteceu foi que precisei de um tempo para entender que o ensino de Educação Física na escola pública não poderia ser o mesmo que na rede privada. Foi necessário ressignificar meu papel como educador, minha visão sobre o que é a Educação Física e, principalmente, como adaptei o conteúdo às condições e às necessidades reais dos estudantes, buscando sempre tornar as aulas significativas, apesar das limitações.

Entendo que o percurso escolar dos estudantes não deve se basear na apenas na busca de resultados, mas de inclusão, participação, e equidade, por meio de práticas pedagógicas, que proporcionem a todos os estudantes o estímulo e o prazer da participação no mesmo espaço de convivência.

Nos últimos anos, atuando como professor de Educação Física, tenho percebido o constante enfrentamento de desafios no cotidiano escolar. Essas experiências despertaram em mim o desejo de aprofundar meus conhecimentos, buscando recursos que me permitam compreender e dialogar criticamente com essas questões, especialmente aquelas de natureza social.

A Educação Física Escolar pode e deve ser um caminho de transformação, de reflexão, de inclusão e de realização. Nesse sentido, início uma busca por compreensão e realização pessoal e profissional, ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Assim, em 2023, ingressei no mestrado profissional com o objetivo de buscar respostas, através de estudos e pesquisas, elucidar inquietações relacionadas à prática docente de Educação Física. Assim, no ProEF, por meio de estudos, pesquisas e vivências acadêmicas, tenho ampliado meu olhar e desenvolvido novas perspectivas que enriquecem significativamente o processo de ensino e aprendizagem.

O Mestrado Profissional surge como uma oportunidade de investigar as possibilidades de inclusão dos estudantes por meio de práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. E ao

concluir, muitos aprendizados levo comigo, uma das grandes lições é a de que o ensino desse componente curricular vai muito além da simples transmissão de conteúdos sobre esporte e movimento. A essência da Educação Física na escola é promover a inclusão, o bem-estar e a formação integral do estudante, respeitando suas realidades e contextos.

Durante essa jornada, aprendi que, como educador, meu papel não é apenas ensinar técnicas ou habilidades físicas, mas proporcionar experiências que ajudem os estudantes a se descobrirem, a desenvolverem autoconfiança e a entenderem a importância do autocuidado. Além disso, a pesquisa e a prática me mostraram que, no contexto da escola pública, é essencial ser resiliente e criativo para contornar a falta de recursos e adaptar o ensino às condições reais, sem perder o foco na qualidade da experiência pedagógica.

Foi importante perceber que, apesar das limitações que podem existir, seja de espaço, de material ou de contexto social, o trabalho do educador é, na verdade, uma constante reinvenção. Sempre há novos desafios a serem superados, mas também novas formas de transformar esses desafios em oportunidades de aprendizado, tanto para os estudantes quanto para nós, como profissionais.

Por fim, a educação física escolar não se mede apenas por resultados técnicos esportivos ou esportes praticados, mas pelo impacto que conseguimos causar na vida dos estudantes, inspirando-os a cuidar de si, a respeitar o outro e a se desenvolver como cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

INTRODUÇÃO

"O conhecimento é a chave que abre as portas da transformação; é através dele que encontramos o poder de mudar o mundo" (Albert Einstein).

A Educação Física é o componente curricular que traz como objeto de estudo e de intervenção pedagógica a cultura corporal em suas mais diversas formas de significação social, resultado da produção cultural dos grupos socialmente constituídos ao longo da história (Castellani Filho *et al.*, 2009). O ensino dos conteúdos escolares como fenômeno cultural, dinâmico e pluridimensional permite aos educandos a oportunidade de se apropriarem de conhecimentos importantes do patrimônio cultural e que podem contribuir para o desenvolvimento do autoconhecimento, organização pessoal e coletiva, e autonomia, favorecendo sua interação e participação social.

É consenso nos estudos da história da Educação Física no Brasil a forte influência das instituições militar e médica, nos séculos XVIII e XIX, quando o corpo passa a ser objeto de estudo principalmente pela área das Ciências Biológicas. Ainda no século XIX, a preocupação era centrada exclusivamente nos gestos técnicos refinados e repertório motor voltados à aprendizagem da ginástica. Já no século XX há a predominância do esporte sob um viés competitivista, especialmente no período da ditadura militar no Brasil de 1964 a 1985 (Bracht, 1999).

Porém, como a história não é linear, a partir dos anos 1980 durante o período de luta contra a ditadura e de redemocratização do Brasil, há a constituição do chamado "Movimento Renovador da Educação Física", que passou a fazer profundas críticas com relação ao papel da Educação Física na escola, conteúdos e metodologias de ensino. Ainda segundo Bracht (1999), o foco central da crítica era ao paradigma da aptidão física e esportivista que se sobrepunham à função social da educação, em especial da Educação Física, perante a sociedade, à qual desempenhava um papel de produtor de "máquinas" para o desenvolvimento do capitalismo, reproduzindo a desigualdade entre as classes sociais.

Segundo Bracht (1999), essa crítica radical foi absorvida pelo campo e gerou a proposição de abordagens pedagógicas progressistas de Educação Física Escolar no Brasil: “Aulas Abertas”, “Crítico-Superadora”, “Crítico-Emancipatória”, conforme foi desenvolvido no Capítulo 1 deste estudo. Tais abordagens traziam um discurso de rechaço às práticas pedagógicas excludentes, abrindo um caminho importante, no que concerne à Educação Física, para a temática da Educação Inclusiva que passa a ganhar força no Brasil, sobretudo, a partir de 1990 (Neto *et al.*, 2018).

Para Mantoan (2009), a inclusão é a capacidade de compreender e reconhecer o outro, é ter o privilégio de conviver com pessoas diferentes. Já para Neto, *et al.* (2018), entendem a educação inclusiva como um processo que amplia a participação de todos os estudantes na escola, ajustando práticas e políticas para reconhecer e valorizar as diferenças individuais, com o objetivo de garantir o desenvolvimento e a inserção social de todos.

O tema da inclusão tem motivado estudos e debates sobre as práticas pedagógicas, sobretudo, partindo da concepção de Educação Integral. A respeito da educação integral, o Currículo em Movimento do Distrito Federal - CMDF (2018, p. 10), documento de referência da educação no DF, enfatiza que: “[...] o ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença”.

O documento orienta ainda que é fundamental para as aprendizagens a democratização de direitos e, também, de saberes, como os conteúdos da cultura corporal, especificidade do componente curricular Educação Física. Em síntese, a compreensão do CMDF (2018, p. 30) de Educação Integral é de que se constitui como uma “[...] política pública de inclusão social e de vivência da cidadania”, orientada pelos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Compreende-se, assim, que o CMDF dialoga com um movimento mundial pela inclusão que é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os educandos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de preconceito e discriminação. A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de

Direitos Humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

A Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), tem como finalidade socializar os conteúdos da cultura corporal, entre elas, danças, jogos e brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas, práticas corporais de aventura, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018, p.227), considerando os aspectos físicos, biológicos, afetivos, sociais e culturais, político e econômico desses conhecimentos, ficando a cargo do professor elaborar processos de ensino e aprendizagem que contribuam para a apropriação do conhecimento e formação humana crítica de todos, considerando suas diferenças e potencialidades (Castellani Filho *et al.*, 2009).

Ademais, o professor é o principal, mas não o único agente mediador de uma educação que proporcione as devidas ações pedagógicas necessárias à inclusão, já que se faz necessária a conscientização de toda a comunidade escolar e condições adequadas de trabalho interdisciplinar com outros professores e profissionais da educação, como Orientadores Educacionais, Psicólogos, Monitores de Carreira, Educadores Sociais. Mas, destaca-se que cabe ao professor a escolha de objetivos, avaliação, metodologias e conteúdos, a organização do espaço físico das aulas e os materiais a serem utilizados.

Assim, compreende-se que a organização do trabalho pedagógico da escola é fundamental para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, não somente com estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE), mas para com todos, visando gerar condições e oportunidades para o desenvolvimento integral.

Na perspectiva de uma escola democrática, também a Educação Física na escola deve ser contextualizada e repensada, de modo a garantir experiências, condições e oportunidades de participação e acesso aos conhecimentos sistematizados. Assim, pode ser considerada como um importante e potencial facilitador de atitudes inclusivas ao promover o contato e o relacionamento social entre os estudantes. É possível pensar em uma Educação Física Inclusiva.

Segundo Romero e Carmona (2017), a Educação Física Inclusiva permeia o campo da inclusão, sobretudo, por meio de atividades lúdicas, Jogos Cooperativos e Recreativos, de modo que todas as pessoas com e sem deficiência possam participar ao mesmo tempo das mesmas propostas.

Faz-se necessário aprofundar a reflexão sobre como a temática acerca da inclusão de estudantes pode estar presente nas ações cotidianas do professor de Educação Física, identificando dificuldades, possibilidades, questionamentos e possíveis caminhos e/ou soluções no que tange à prática pedagógica.

Do universo de conteúdos da cultura corporal que podem contribuir com a efetivação da Educação Inclusiva, destaca-se os Jogos Cooperativos, por sua natureza e especificidade. Os Jogos Cooperativos privilegiam a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, e visam o desenvolvimento de valores como o respeito, empatia, senso de pertencimento, entre outros (Brotto, 2016).

Nesse sentido, essa pesquisa se justifica pela necessidade de compreender e explorar os Jogos Cooperativos na perspectiva da Educação Inclusiva, buscando fomentar uma Educação Física mais humana e acessível a todos os estudantes.

Diante do exposto, tem-se o problema de pesquisa: Como os Jogos Cooperativos podem contribuir para a efetivação da inclusão nas aulas de Educação Física com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa e alcançar uma resposta para o problema de pesquisa propõe-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar, a partir de uma experiência pedagógica à luz da Pedagogia Crítico-Superadora, as possíveis contribuições dos Jogos Cooperativos para a efetivação da inclusão nas aulas de Educação Física.

Objetivos Específicos:

- Situar historicamente os limites e possibilidades da Educação Física escolar no Brasil e no Distrito Federal para a efetivação de uma Educação inclusiva.
- Caracterizar os Jogos Cooperativos e suas relações com a educação inclusiva.

- Elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta pedagógica com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com base no conteúdo Jogos Cooperativos, fundamentada na Abordagem Crítico-Superadora e nos princípios de uma Educação Inclusiva.

Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na Pesquisa-Ação e Pesquisa-Ensino, aplicada em uma escola pública do Distrito Federal, envolvendo estudantes do 3º ano e seus professores. O estudo contou com observação participante, rodas de conversa e aplicação de uma unidade didática baseada na Abordagem Crítico-Superadora e Jogos Cooperativos, visando promover uma Educação Física inclusiva.

Esta Dissertação está organizada em capítulos e subcapítulos. O Capítulo 1, “Educação Física Escolar no contexto brasileiro e no Distrito Federal: história, limites e possibilidades dos Jogos Cooperativos para a Inclusão”, buscou responder aos objetivos específicos 1 e 2 supracitados: situar historicamente os limites e possibilidades da Educação Física escolar no Brasil e no Distrito Federal para a efetivação de uma Educação inclusiva; caracterizar os Jogos Cooperativos e suas relações com a Educação Inclusiva.

O Capítulo 2, intitulado “O caminho metodológico”, tratou sobre a natureza da pesquisa e instrumentos de coleta de dados, bem como o contexto, sujeitos participantes e preceitos éticos da pesquisa com crianças.

O Capítulo 3, “Experiências Educativas a Partir dos Jogos Cooperativos: Um Olhar Inclusivo”, intentou elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta pedagógica com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com base no conteúdo Jogos Cooperativos, fundamentada na Abordagem Crítico-Superadora e nos princípios de uma Educação Inclusiva.

Por fim, as Considerações Finais que apontaram para o potencial dos Jogos Cooperativos como instrumentos formativos, capazes de fortalecer vínculos sociais, estimular a empatia e contribuir para uma prática docente sensível, intencional e democrática. Ao mesmo tempo, o trabalho evidenciou desafios estruturais e formativos ainda presentes na realidade escolar, ressaltando a urgência de políticas públicas comprometidas com a inclusão, a formação continuada dos professores e a valorização da profissão docente.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO E DO DISTRITO FEDERAL: HISTÓRIA, LIMITES E POSSIBILIDADES DOS JOGOS COOPERATIVOS PARA INCLUSÃO

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

Paulo Freire

Este capítulo buscou responder aos objetivos específicos 1 e 2 do presente trabalho, quais sejam: situar historicamente os limites e possibilidades da Educação Física escolar no Brasil e no Distrito Federal para a efetivação de uma Educação inclusiva; caracterizar os Jogos Cooperativos e suas relações com a Educação Inclusiva.

1.1 Educação Física Escolar e suas abordagens pedagógicas: limites e possibilidades para a Educação Física Inclusiva

O entendimento do ser humano tem por base o contexto histórico que a humanidade atravessa, geralmente na tentativa de se adaptar ao meio e às organizações sociais de produção e reprodução de vida (Bracht, 1999). Essa é uma das muitas reflexões que Valter Bracht apresenta em seus estudos e pesquisas sobre a constituição das teorias pedagógicas da Educação Física, na tentativa de demonstrar as concepções e significado humano a respeito do corpo junto à sociedade moderna. Para o autor, "Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano" (*Ibidem*, p.72).

Segundo Betti e Zuliani (2002), Educação Física é uma expressão que surge em obras de filósofos que demonstravam interesse em educação no século XVIII, entendendo que a formação de crianças e jovens passava a ser compreendida como integral, relacionando corpo, mente e espírito, no âmbito de desenvolvimento de sua personalidade. Somava-se então a Educação intelectual à moral, adjetivando a palavra Educação com uma visão fragmentada do ser humano.

A constituição do ensino da Educação Física, ainda segundo os autores, foi fortemente inspirada pela instituição militar e da medicina, nos séculos XVIII e XIX,

quando o corpo passa a ser objeto de estudo principalmente pela área das Ciências Biológicas. Com fins terapêuticos, ou ainda pedagógicos, educar o corpo para a produção era educar para a saúde, pois tentava-se promover a conscientização de atitudes e hábitos saudáveis, que acabara por ser representada com atitudes nacionalistas/patrióticas e de submissão.

Castellani Filho (2013) ressalta que a ação desta pedagogia médica extravasou os limites da saúde individual. A higiene, que alterava o perfil sanitário da família, modificou, também, sua percepção social, contribuindo, junto com outras instâncias sociais, na transformação na instituição familiar característica do tempo. A Educação Física representou assim diversos papéis, vivenciados em diferentes momentos históricos da sociedade.

A base da educação corporal por meio do movimento, teve sua raiz nos movimentos da ginástica, influenciada pela cultura europeia como na Alemanha de Hitler, na Itália de Mussolini, e aqui no Brasil sustentada na ditadura do chamado Estado Novo de Getúlio Vargas. Assim se deu a formalização da Educação Física no Brasil, com fins populistas e de dominação da classe trabalhadora, seja por meio de corpos fortes e domesticados, seja com fins nacionalistas e produtivos, numa espécie de reordenamento social, com a popularização da Educação Física na busca por uma educação da moralidade e civismo brasileiro, como cita Bracht (1999).

O século XIX vai ser o século da sistematização dos chamados métodos ginásticos cujo discurso científico fundamentador era predominantemente derivado das ciências biológicas, sendo os intelectuais que construíram esse discurso do campo médico e pedagógico, sendo, neste último caso, a fundamentação também fortemente marcada por pressupostos biológicos (Bracht, 1999, p.17).

Essa educação baseada na construção do caráter era muito mais significativa sendo trabalhada com base no corpo, entendido meramente organismo e máquina, do que no intelecto, onde normas e valores são impetrados por meio da obediência, conseguidas facilmente pela educação corporal na contramão do intelectual.

[...] foi, portanto, para dar conta de suas atribuições, que os higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância qual seja o de criar o corpo robusto, saudável e harmonioso

organicamente. Porém, ao assim fazê-la, em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial, acabou contribuindo para que, este corpo eleito representante de uma classe e de uma raça, servisse para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados (Castellani Filho, 2013, p.33).

As estruturas de pensamento, com seus pressupostos científicos e filosóficos, estavam amparadas tanto nas instituições médicas quanto nas militares, além de na própria Pedagogia. O projeto de Educação Física para o país foi desenvolvido pela instituição militar nas décadas de 1930 e 1940, conforme relata Bracht; Almeida (2003), que descreve as características da teorização na Educação Física. Além disso, segundo Castellani Filho (2013), a interpretação da Educação Física também deve ser entendida à luz do estereótipo masculino e feminino imposto pela sociedade, refletindo a concretização de uma identidade moral e cívica brasileira.

Já no século XX, evidenciado a partir das décadas de 1960 e 1970, a educação de controle do corpo, racional e sistematizado, parte para uma educação biológica, onde a ênfase era o psicológico, enaltecendo o prazer pelo próprio corpo, como relembra Bracht (1999). A Educação Física passa a ser utilizada politicamente como um mecanismo a serviço de projetos que nem sempre apontavam na direção das conquistas de melhores condições para todos, segundo Castellani Filho (2013), aquém de uma verdadeira democracia política, social e econômica.

No entanto, no Brasil no período da ditadura instaurada em 1964, a Educação Física incorpora o esporte como novo método de educação para o corpo, muito devido ao envolvimento social e político, vislumbrado pelo governo. Deste modo, os princípios de educação corporal ainda provinham da biologia, dos rendimentos do corpo (máquina), apoiados pela necessidade de boa conduta e realização de suas tarefas, da importância de uma geração campeã, com elevados índices de rendimento no campo esportivo, a fim de levar o Brasil a um expoente internacional, envaidecendo o programa ou política de governo. Tinha-se a ausência da reflexão pedagógica, conforme relembra Bracht (1999).

Nos anos 1980, período de redemocratização do Brasil, o paradigma que orientava a Educação Física era ligado à aptidão física e treinamento esportivo, e passa a receber críticas que questionavam o discurso político enraizado no

programa político durante a ditadura militar, à qual apoiava o desenvolvimento da aptidão física voltada para a capacidade produtiva da nação e, mais uma vez, subalternização da classe trabalhadora

O Brasil ganhou adeptos nesta crítica de vanguarda, com a vinculação da Educação Física com as Ciências Sociais e Humanas, o que ficou conhecido como “Movimento Renovador da Educação Física”, e que tinha como princípio a crítica ao paradigma da aptidão física. Segundo Bracht (1999), em um primeiro momento, percebeu-se que era preciso entender a Educação Física com base nos estudos científicos, porém, essa concepção científica, advinda das ciências naturais, reforçava o percurso histórico da Educação Física, e não rompia com o paradigma da aptidão física. Tais teorias apresentavam-se numa perspectiva crítica sobre as teorias exercidas sobre o uso do corpo pela sociedade capitalista ao longo da história.

A crítica ao paradigma da aptidão física e esportivista ganha força ao se compreender a função social da escola, em especial da Educação Física, perante a sociedade, à qual desempenhava um papel de produtor de “máquinas” para desenvolvimento do capitalismo, evidenciando a desigualdade entre as classes sociais. Para Bracht (1999), têm-se como abordagens representantes do campo progressista e crítico da Educação Física Escolar: Crítico-Emancipatória; Aulas Abertas; Crítico-Superadora. A partir deste ponto, serão abordadas brevemente sobre as principais características das abordagens Crítico-Emancipatória e Aulas Abertas, e em seguida, será apresentada uma análise mais detalhada da Crítico-Superadora.

A abordagem Crítico-Emancipatória tem como representante principal o Elenor Kunz, imbuído na missão de trazer à reflexão sobre o ensino do movimento humano, em especial os esportes, sobre a prática ensinada em contexto escolar. Em sua literatura, Kunz (2001), defende uma perspectiva inovadora e transformadora da Educação Física que busca uma educação que não apenas esteja focada na competência motora, mas que questione as relações sociais e culturais relacionadas ao movimento e ao corpo e assim, possibilita que os estudantes se tornem sujeitos críticos por meio de uma educação que objetiva a emancipação e a transformação social. Corroborando, Costa; Wiggers (2015), destacam a Pedagogia Crítico-Emancipatória como uma abordagem didático-

metodológica que fortalece e fundamenta a prática pedagógica dos professores de Educação Física nas escolas.

O conceito de Aula Abertas, difundido no Brasil pelo professor Reiner Hildebrandt, está relacionado a uma abordagem mais interativa e flexível na Educação Física em que a estrutura e o conteúdo das aulas são mais adaptáveis.

As concepções de ensino, são abertas, quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor (Hildebrandt; Laging, 1986, p.15).

O objetivo da Aula Aberta é promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo, onde os estudantes possam desenvolver a reflexão e a habilidade crítica (Hildebrandt; Laging, 1986). A perspectiva de Hildebrandt considera a autonomia e a integração de múltiplos saberes que inclui a incorporação de conhecimentos teóricos e práticos, bem como a consideração das experiências e vivências dos estudantes, o que acaba por favorecer uma educação mais inclusiva capaz de respeitar as necessidades e interesses dos educandos. Em síntese, as principais características das Aulas Abertas são: Flexibilidade e adaptação das aulas (planos, métodos e interesse dos estudantes), participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento da autonomia e integração de múltiplos saberes.

Percebe-se que as abordagens progressistas da Educação Física enfrentam desafios contemporâneos para sua compreensão e ampliação. A sua implementação enquanto prática pedagógica nas escolas, de maneira legítima, ainda depende do recuo dos pensamentos de ensino tradicional ou conservadores ainda enraizados na Educação Física brasileira, o que vai na contramão da educação progressista.

É possível inferir que tais abordagens apresentam, pelo seu viés crítico, uma mudança de paradigma importante no processo de ensino e aprendizagem na Educação Física Escolar. Elas fornecem fundamentos para a implementação de uma Educação Inclusiva. No entanto, é importante destacar que, durante o período histórico de nascimento do “Movimento Renovador”, termo educação inclusiva ainda não era utilizado, e a presença de pessoas com deficiência nas escolas

regulares, não era uma política de Estado, o que configurava um processo de exclusão sistemática.

1.2 Abordagem Crítico-Superadora: indícios para pensar uma Educação Física Inclusiva

A abordagem Crítico-Superadora teve sua obra de referência publicada em 1992, o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, de autoria de um grupo de professores/as, composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, e que definiram à época, intitular Coletivo de Autores, e foi assim que ficou conhecida popularmente a referida obra. Tem como pressupostos teóricos: o Materialismo Histórico-dialético- Karl Marx e colaboradores; a Pedagogia Histórico Crítica - Dermeval Saviani e colaboradores; Teoria Histórico-Cultural - Vigotski e colaboradores.

Para essa abordagem, o objeto do campo do conhecimento da Educação Física é a cultura corporal. Trata-se de uma reflexão pedagógica sobre as formas de representação do mundo adquiridas e vivenciadas em diferentes áreas produzidas pelo ser humano no decorrer da história, através da expressão corporal como linguagem e das manifestações da cultura corporal, como jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros (Castellani Filho *et al.*, 2009).

A dimensão que a cultura corporal ocupa na vida da sociedade é historicamente significativa. Explica-se na abordagem Crítico-Superadora, baseada na Pedagogia Histórico-Crítica, que a escola e o professor têm a função de possibilitar o acesso aos conhecimentos à luz da formação de consciência crítica e da emancipação humana. Assim “[...] eleger para a sua prática, aquela perspectiva que responde às exigências atuais do processo de construção da qualidade da escola pública” (Castellani Filho *et al.*, 2009, p.25).

Escobar (1995; 2005), uma das autoras do “Coletivo de Autores”, esclarece que os pressupostos da abordagem Crítico-Superadora buscam ampliar o conhecimento da constituição dos elementos do componente curricular Educação Física, bem como o conceito de cultura corporal, situando a Educação Física

Escolar no campo pedagógico. A teoria crítica emerge de uma demanda social e histórica, direcionando para uma nova abordagem de desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor, compreendendo a pedagogia como uma ciência prática e reconhecendo a escola como um produto social e histórico de transformação. Infere-se que, uma educação transformadora será revolucionária quando estiver diretamente ligada à uma ideia de transformação da realidade social, e que sua base seja o reconhecimento das lutas de classe enraizadas na classe operária (*Ibidem*,1995).

A Educação Física, incorporada ao projeto político pedagógico da escola, deve proporcionar sua própria produção cultural, além do acesso das camadas populares à produção cultural da sociedade. Nessa perspectiva, a Educação Física deve ser viabilizadora da construção de pensamentos críticos a partir de conhecimentos sistematizados, de ideias e valores, preservando a cultura nacional, valorizando as expressões culturais populares, as capacidades criativas coletivas, buscando “[...] resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, do outro, constituir formas efetivas de resistência” (*Ibidem*, 1995, p.97).

Segundo Escobar (1995; 2005), o projeto político pedagógico alinhado com o propósito histórico-superador deve ser capaz de promover efetiva relação do exercício da cidadania, na intenção de que a Educação Física seja capaz de agregar ações concretas na escola integrando movimentos de construção de cultura pelo e para o povo.

Em outro texto, de 1994², Taffarel e Escobar, trazem reflexões de que o modo de produção capitalista limita o processo de apropriação de conhecimentos. Afirmam que não se pode deixar de considerar a relação do desenvolvimento da sociedade e sua base material diretamente relacionadas com a qualidade da construção da cultura corporal.

Ainda segundo as autoras supracitadas, a intervenção na sociedade não se concretiza pelo mundo das aparências, ou seja, a prática da Educação Física por si só não garante uma real intervenção por meio de cenários e representações, como a exemplo dos esportes e suas competições exacerbadas, mas a prática

² Em uma análise crítica ao texto de Gaya (1993), quando ele tenta em seus escritos responder de maneira simples e idealista “o que é Educação Física?”.

social da Educação Física, em sua essência, vem das possibilidades históricas a ela apresentadas.

A Educação Física como parte de um projeto político pedagógico pode expressar a dicotomia entre sua real função de promover a emancipação humana ou favorecer a alienação advinda do conhecimento de movimentos já conhecidos, uma concepção de educação já superada (Taffarel, Escobar; 1994).

Ao se concentrar no ensino dos esportes na escola (das técnicas esportivas), segundo Escobar (1995; 2005), a escola adotou critérios ou parâmetros numa espécie de avaliação individual dos estudantes com o intuito de selecionar os melhores, tendo como referência as condições e capacidades físicas dos esportes de alto rendimento. Com isso, a escola legitimou instrumentos para aferir os conhecimentos escolares através de testes esportivos motores.

[...] esses códigos podem ser resumidos em princípios de rendimento atlético/desportivo: competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.” (Castellani Filho *et al.*, 2009, p.53).

Para Kunz (2001), o esporte enquanto conteúdo hegemônico limita o desenvolvimento de objetivos e apropriação de conhecimentos mais amplos para a Educação Física, como habilidades expressivas, criativas e comunicativas. Ressalta-se, a partir de uma perspectiva crítica, a intencionalidade pedagógica da transformação social, pela superação histórica da Educação Física tradicional e hegemônica, que pressupõe:

A expectativa da Educação Física Escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que se desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação, negando a dominação do homem pelo homem (Castellani Filho *et al.*, 2009, p.41).

A abordagem Crítico-Superadora, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta a necessidade de se formular propostas pedagógicas atentas aos determinantes sociais da educação permitindo articular, de maneira dialética, o

trabalho pedagógico com as relações sociais, levando em consideração a ação recíproca em que a educação e a sociedade reagem ativamente, conforme expõe (Pina, 2008).

[...] converter o saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) prover os meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2005, p.9).

Nesse sentido, o trato do conhecimento que toma como base a abordagem Crítico-Superadora possui fundamentos os quais passa-se agora a discorrer brevemente.

As características apresentadas na abordagem Crítica-Superadora são identificadas quando o indivíduo dá sentido à prática e a cultura corporal, através de uma leitura crítica do mundo, superando as características e expectativas da prática dominante pela sociedade. Conforme Lorenzini *et al.* (2015), ao se apropriar do conhecimento, o estudante se torna sujeito ativo de sua formação humana, capaz de intervir na realidade de forma consciente e colaborativa.

Por essas considerações podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções objetivos da sociedade (Castellani Filho *et al.*, 2009, p.62).

As abordagens críticas, segundo Darido (2003), sugerem que os conteúdos para as aulas de Educação Física devem ser selecionados levando em consideração a leitura da realidade da classe trabalhadora. Nesta perspectiva, a Educação Física como componente curricular, explora e promove os conhecimentos, valores e formas de expressão compartilhados em diferentes contextos sociais e culturais, ou seja, a cultura corporal.

Sob uma perspectiva curricular crítica, que propõe uma reflexão aprofundada sobre a sociedade e o contexto socioeducacional, Lorenzini *et al.* (2015) defendem que as ações pedagógicas devem estar orientadas por uma educação comprometida com a superação de preconceitos, valorizando as diferenças e reconhecendo as particularidades de cada indivíduo. Essas ações precisam

incorporar atitudes que promovam a solidariedade, a cooperação e a coletividade, rompendo com a lógica hegemônica de um modelo escolar excludente, historicamente construído para atender apenas a uma parcela da população.

Diante disso, a função social da escola é viabilizar o conhecimento por meio de conteúdos que possibilitem à classe trabalhadora a leitura da realidade, estabelecendo elos concretos de projetos sociopolíticos e de construções culturais, numa espécie de aprofundamento da realidade por meio da problematização, tornando os conteúdos como necessários para a construção e desenvolvimento sócio-histórico.

Para Libâneo (1985, p.39), “[...] os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados”. Esses conteúdos não são estáticos nem resistentes às realidades sociais; é necessário que, além de serem ensinados de forma adequada, se conectem de maneira inseparável com seu significado humano e social (*Ibidem*, 1985). Assim, compreende-se que nem todos os saberes ou formas de conhecimentos são encontrados ou descritos em conteúdos curriculares.

Segundo o Castellani Filho *et al.* (2009), a organização dos conhecimentos deve levar em consideração que a forma do conhecimento adquirido sobre a cultura corporal pelos estudantes está relacionada com os condicionantes impostos pela classe social dominante, identificar sua relevância contemporânea, e adequação às possibilidades sociocognitivas contemplando seus próprios conhecimentos enquanto sujeitos históricos. “Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção” (*Ibidem*, p. 22).

Torna-se fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física a noção de historicidade da cultura corporal. Proporcionar ao estudante o entendimento das capacidades corporais humanas e suas atividades que são constituídas ao longo de determinadas épocas históricas, como resultado de estímulos, desafios ou necessidades humanas, contribuindo para a formação de interesse de classe e das camadas populares.

Assim, compreende-se que a dinâmica curricular envolve conhecimentos essenciais para o desenvolvimento histórico e social das atividades corporais, funcionando como uma maneira de expressar os valores históricos e educativos da

cultura corporal. Na perspectiva da reflexão, Educação Física tem como tarefa e, ao mesmo tempo, articulada ao projeto político pedagógico da escola, socializar manifestações da cultura corporal na escola, sendo necessário que sejam selecionadas, organizadas e sistematizadas se convertendo assim em conteúdos escolares: jogos, danças, lutas, ginásticas, capoeira, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica (Castellani Filho *et al.*, 2009).

Para além dos já indicados no Coletivo de Autores, outros conteúdos podem e devem ser trabalhados a partir do indicam as orientações curriculares, como o CMDF (2018) e a BNCC (2018): atividades rítmico-expressivas, conhecimentos sobre o corpo, práticas corporais de aventura. É preciso que se reconheça que essa diversidade se deve, em sua primeira proposição, à obra aqui referida “Metodologia do Ensino da Educação Física, o chamado “Coletivo de Autores” de 1992, pois o esporte e aptidão física predominavam currículos escolares.

Diante dos objetivos do presente projeto de dissertação, será abordado a partir de agora, o conteúdo jogo e, mais especificamente, os Jogos Cooperativos e suas relações com a Educação Inclusiva.

1.3 O jogo como conteúdo da cultura corporal e os Jogos Cooperativos: contribuições para a Educação Inclusiva

O tema Inclusão tem gerado importantes pesquisas e debates, pois infere-se que o professor em seu planejamento e práticas pedagógicas deve tratar todo e qualquer estudante como ser único, reconhecendo os processos de ensino e aprendizagem que valorizem o desenvolvimento, individual e coletivo, em todas suas dimensões, na busca pela apropriação de conhecimentos. Na Educação Física, esse desafio assume dimensões específicas, pois envolve o corpo, o movimento e a interação social como meios de aprendizagem.

Sikora *et al.* (2014) traz a reflexão de que a inclusão é o meio para construir a convivência da diversidade existente na sociedade. A perspectiva inclusiva deve orientar o trabalho pedagógico desde a Educação Infantil, já que as relações sociais, com os pares e para além do contexto familiar, passam a ser comumente construídas a partir deste momento.

Segundo Mantoan (1997; 2009), para que as lacunas do processo de inclusão sejam minimizadas, o primeiro passo é entender que a inclusão deve ser total, independentemente do conteúdo escolhido, os processos de ensino-aprendizagem devem considerar as características dos estudantes em todas as dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, social e estética), garantindo assim a participação de todos.

Uma possibilidade de efetivar a inclusão, é o uso nas aulas de jogos e brincadeiras. A utilização de estratégias metodológicas adequadas pode favorecer a criação de ambientes de aprendizagem mais democráticos, que promovam a valorização das diferenças e o respeito à diversidade, corroborando com o Castellani Filho *et al.* (2009).

O jogo, como uma invenção humana, carrega consigo o poder de transformar imaginariamente a realidade presente, sendo um importante agente de desenvolvimento. Ele estimula a criatividade e oferece incentivos que motivam a ação/prática dos estudantes. No caso das crianças, ele é capaz de proporcionar significado às ações, vontade de jogar e consciência de escolhas e decisões. Nessa perspectiva, pode ser entendido como um recurso potencializador de aprendizagens, permitindo às crianças experiências culturais e proatividade em seu próprio desenvolvimento. (Castellani Filho *et al.*, 2009).

Para Oliveira (2023), o jogo é considerado como uma atividade significativa da existência e das relações sociais estabelecidas entre os seres humanos e aborda a questão da ludicidade como elemento integrador das pessoas. Deve-se pensar no jogo como manifestação cultural da humanidade, e o brincar e o jogar como aliados no processo da educação. O brincar, o interagir, e demais formas de se aprender por meio das experiências da cultura corporal, estão interligadas.

Vigotski (1989; 2001) argumenta que no desenvolvimento da linguagem e da cultura corporal, é fundamental que a formação da compreensão de mundo das crianças, o brincar desempenhe papel relevante no processo. E que a intervenção pedagógica do professor no estágio de apropriação de conhecimentos mediado pela interação social e cultural, permite que se possa explorar conceitos que vão além das capacidades individuais, deixando de ser apenas momentos recreativos, mas um processo de experimentar e internalizar o mundo ao seu redor.

Ainda sobre a intervenção pedagógica, Sampaio (2023) diz que o professor, por ser o mais desenvolvido no processo ensino-aprendizagem, o qual tem a função social de conduzir o processo, tem diante de si as possibilidades de agir de forma transformadora e concreta, nas ações das diversas crianças que se conectam na coletividade. Assim, para a perspectiva de uma Educação Inclusiva, é fundamental que os educandos estejam presentes ou façam parte da construção das atividades e de suas propostas, e ao educador, utilizar-se de estratégias de ensino a modo obter a atenção e compreensão de todos para o fazer coletivo, relembra Moraes (2015).

O CMDF (2018), elaborado a partir de contribuições de professores da rede de ensino e diversas entidades da sociedade civil para a rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, servindo de referencial curricular, indica para o 2º Ciclo (anos iniciais) do Ensino Fundamental, objetivos e conteúdos com predominância para o Bloco de Jogos e Brincadeiras.

Isso se deve às características do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes dessa faixa etária, além de demais propostas de conteúdos que se relacionam com as outras manifestações da cultura corporal. E no que tange à Educação Física, aponta objetivos a serem alcançados por meio de seus conteúdos, dentre eles destaca-se:

Compreender situações-problema de ordem corporal em diferentes contextos com o uso e criação de regras, compartilhando momentos e sensações que promovam o desenvolvimento de vínculos afetivos, o respeito mútuo, a solidariedade e a autoconfiança; Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto dos jogos e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las; Regras de convívio social e escolar; respeito à diversidade; cooperação e solidariedade (Distrito Federal, 2018, p.119).

Assim, o caráter dos jogos desenvolvidos como conteúdo na infância, deve-se preocupar com sua relevância, pois implicam em reconhecimento de ações, das propriedades e possibilidades de ação, inter-relações sociais e culturais, a auto-organização. Ao se referir ao ciclo de organização da identificação da realidade, o Castellani Filho *et al.* (2009) traz a importância da conceituação de Jogos cujo conteúdo implique o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem.

Na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz 'a dois', e de que é diferente jogar 'com' o companheiro e jogar "contra" o adversário (*Ibidem*, p.70).

O CMDF (2018) destaca que não se trata do abandono do ensino do esporte ou da promoção do desenvolvimento motor dos estudantes, contudo, entende-se que compete ao ensino da Educação Física a democratização do acervo motor, ampliando a diversidade e a complexidade no contato dos estudantes com as práticas corporais, valorizando-se aspectos sócio-históricos:

[...] os conhecimentos conceituais e atitudinais que permitam ao estudante reproduzir, transformar, analisar e criar os elementos envolvidos na apropriação crítica, na fruição e na reflexão sobre a prática das diferentes manifestações da cultura corporal (Distrito Federal, 2018, p.109).

Segundo Coll *et al.* (2000), é frequente a reclamação nas escolas que, sejam ensinados ou compreendidos outros conhecimentos tão importantes quanto fatos e conceitos, como por exemplo, estratégias e habilidades para resolução de situações problemas, selecionar informações e utilizar conhecimentos disponíveis frente a situações inesperadas, como saber trabalhar em equipe, ser solidário, respeitar e valorizar o trabalho de outros e não discriminar as pessoas por quaisquer motivos, seja ele de gênero, raça, idade ou características individuais.

Contraopondo-se a uma educação excludente e reafirmando a potência da Educação Inclusiva, tem-se como conteúdo no campo de estudos e intervenção da Educação Física escolar os Jogos Cooperativos, na busca em resgatar os valores do jogo e do esporte como caminhos a serem percorridos em busca de descoberta pessoal e principalmente no exercício de "com-vivência" social. O Jogo pode ser visto e praticado não somente como uma atividade lúdica, característica e um dos elementos fundamentais da Educação Física e do Esporte, mas também como expressão da consciência humana. Sendo assim, o jogo educa (Brotto, 1999).

[...] a convivência é uma condição inexorável da vida cotidiana. Na medida que melhoramos a qualidade de nossas relações interpessoais e sociais, aperfeiçoamos nossas competências para gerar soluções benéficas para problemas comuns e aprimoramos a qualidade de vida na perspectiva de melhorá-la para todos (*Ibidem*, p.14).

Brotto é um autor pioneiro no que se refere a uma proposta sistematizada de Jogos Cooperativos. Cofundador do Projeto Cooperação³, criado em 1992, Santos - SP, durante a oficina aberta dos Jogos Cooperativos. Segundo ele, inúmeros resultados podem derivar da “pedagogia da cooperação”, fruto da jornada empreendida junto ao Projeto Cooperação.

Os Jogos Cooperativos têm o propósito de apresentar um conjunto de conhecimentos e práticas orientados à promoção da cultura da cooperação, como realização de objetivos comuns, resolução de problemas complexos e conflitos interpessoais, mesmo diante de uma sociedade competitiva e que insiste em protagonizar ideais de competição, a contribuição de uma perspectiva como esta está no fato de poder proporcionar “[...] o desenvolvimento de um mundo possível para todos sem exceção” (Brotto, 2016, p.2). Com esta afirmativa, Brotto, propõe um ideal inclusivo que, sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético e da Abordagem Crítico-Superadora, pode ser visto como uma meta desejável, mas que enfrenta desafios significativos em função das estruturas socioeconômicas predominantes, especialmente no contexto do capitalismo.

Para Terry Orlick, estudioso e pesquisador dos Jogos Cooperativos, esses jogos não são novos, mas têm suas raízes nos povos ancestrais (o termo adequado atualmente é “povos originários”) quando se reuniam para celebrar a vida. O autor afirma que o que conduzirá uma sociedade competitiva ou cooperativa será a estrutura social dela. Se baseada no exercício do poder sobre as pessoas, levará a uma cultura com ênfase na competição. Assim, pode-se dizer que ao contrário do que se pensa, o ser humano não é competitivo por natureza, mas aprende em seu histórico contexto social (Orlick, 1989).

Os Jogos Cooperativos apresentam como finalidade o aprendizado coletivo e são estruturados a partir da interação de seus participantes. Segundo Sikora (2014), tais jogos têm uma metodologia diferenciada, pautada na cooperação, no respeito mútuo e na coletividade. Corroborando, Melo e Martinez (2012), a proposta dos Jogos Cooperativos surge com a ideia da troca da competição pela cooperação, o que independe de habilidades motoras, níveis de desenvolvimento

³ Disponível em: [Projeto Cooperação - Soluções Cooperativas \(projetooperacao.com.br\)](http://projetooperacao.com.br). Acesso em: 23 jul. 2024.

físico ou cognitivo, ou até mesmo questões relacionadas à saúde ou deficiência, o que acaba por proporcionar a inclusão por não haver a necessidade de vencer.

Para Brotto (2016), a pedagogia da cooperação, tem como um dos objetivos, aprofundar a compreensão sobre o conceito e dinâmica da competição e cooperação como meio de interação social e fenômenos culturais, levando-se a imaginar um percurso de ensino e aprendizagem compartilhada, onde todos podem ser “mestres-aprendizes”, em diferentes momentos e movimentos do processo e que está baseada, ainda segundo o autor, em quatro princípios básicos presentes em toda dinâmica de vida em sociedade:

- Co-existência - interdependência de tudo e de todos. Conscientização da relação da coexistência das relações estabelecidas entre diferentes pessoas e situações.
- Com-Vivência - reconhecer ao outro, respeitar e conviver com as diferenças, proporcionando a inclusão de todos.
- Cooperação- baseia-se no princípio da corresponsabilidade e desenvolvimento das relações humanas nos mais diversos sentidos. Socialização e respeito mútuo.
- Comum-Unidade - considera o ambiente favorável (como escola, o trabalho, a rua, em casa) para cultivar o espírito de grupo, fortalecendo o sentido de comunidade.

O autor destaca que muito tem sido feito a fim de facilitar a convivência entre os diferentes. Contudo, a proposta da pedagogia da cooperação tem o propósito da inclusão, não apenas das pessoas com deficiências, mas em um contexto amplo, de pessoas com ideias, sentimentos, visões, atitudes, comportamentos e valores diferentes, bem como classes sociais, etnia, gênero e religiões distintas. “O desafio enquanto pedagogo da cooperação é re-criar a todo instante as (im)possibilidades educativas na intenção de estimular o envolvimento de todos e todas” (Brotto, 2016, p.05).

O Jogo na perspectiva dos Jogos Cooperativos é um contexto rico para o desenvolvimento pessoal e a convivência social, afirma Brotto (1999), pois considera as crianças como seres socialmente construtivos, reconhecendo suas diferenças, favorecendo a apropriação de conhecimentos, capaz de promover

autonomia, criatividade, responsabilidade e cooperação. Sendo assim, compreende-se que, gradativamente os estudantes são estimulados a refletir criticamente a respeito das possibilidades, limitações, mitos que se manifestam na Educação Física escolar, revelando valores morais, sociais, éticos identificados na construção da cidadania humanista e democrática.

Ao descrever a proposta dos Jogos Cooperativos, Brotto (1999) apresenta uma alternativa pedagógica que se orienta pela ética cooperativa, oferecendo uma intervenção eficaz em diversos campos da experiência humana. Segundo o autor, a utilização de Jogos e Esportes pode promover a convivência e a cooperação de uma maneira que é ao mesmo tempo simples e complexa, desafiadora e, acima de tudo, “fundamentalmente inclusiva”.

Diante do que foi exposto, é possível afirmar que a trajetória histórica da Educação Física no Brasil revela um campo marcado por tensões entre práticas excludentes e propostas emancipadoras. Ao resgatar criticamente esse percurso, compreende-se que a efetivação de uma Educação Física inclusiva demanda ruptura com os paradigmas tradicionais e adesão a propostas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Nesse contexto, os Jogos Cooperativos se apresentam como uma estratégia potente, não apenas por seu caráter lúdico, mas por sua intencionalidade pedagógica voltada ao acolhimento da diversidade e à construção de uma cultura de cooperação. Assim, ao integrar os fundamentos da Abordagem Crítico-Superadora e os princípios da pedagogia para inclusão, os jogos passam a ser compreendidos como práticas educativas que contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento de uma escola democrática, humanizadora e inclusiva.

Neste capítulo intentou-se compartilhar resumidamente a abordagem teórica relacionada aos Jogos e Brincadeiras e Jogos Cooperativos, com um conjunto de ideias e práticas orientadas para uma cultura de cooperação, no intuito de estimular e difundir práticas de solidariedade e de cooperação, oferecendo alternativas para a intervenção pedagógica em diferentes campos da experiência humana.

No próximo capítulo, à luz do que foi discutido até aqui, será apresentada uma proposta pedagógica para estudantes dos anos iniciais com base no conteúdo Jogos Cooperativos, fundamentada na Abordagem Crítico-Superadora e nos princípios de uma Educação Inclusiva.

CAPÍTULO 2

O CAMINHO METODOLÓGICO

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças, e não com as igualdades”.
Paulo Freire

Neste capítulo, apresenta-se os instrumentos e preceitos éticos da pesquisa com crianças, bem como situa-se o contexto escolar, local da pesquisa, sujeitos participantes e os passos da investigação.

Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para Minayo *et al.* (2012, p. 16), esta abordagem pode ser entendida como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, ocupando-se da compreensão da dinâmica das relações sociais. Segundo a autora, esse tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, (motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes), ligadas intimamente às relações.

A presente investigação se deu no contexto do ProEF, Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, programa de formação continuada para professores de Educação Física da Educação Básica que [...] pretende contribuir para uma qualificação ampla do ensino de Educação Física na escola básica, indo desde um aprimoramento no processo de formação continuada de professores até mudanças efetivas da prática em sala de aula (ProEF)⁴.

Considerando a especificidade do ProEF, a presente pesquisa teve inspiração na Pesquisa-Ação que, segundo Thiollent (2022), tem como uma de suas especificidades a relação entre dois tipos de objetivos: Objetivo prático, que visa contribuir para a melhor interação possível do problema central na pesquisa, com levantamento de propostas de intervenções correspondentes às possíveis soluções, na busca em auxiliar o agente em sua atividade transformadora da situação; Objetivo de conhecimento, levantar informações consideradas de difícil acesso se buscadas por outros procedimentos, aumentando o conhecimento de determinadas situações.

⁴ Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/objetivos/> Acesso em: 13 ago. 2024.

Ao mesmo tempo, o trabalho configurou-se como uma Pesquisa-Ensino que, segundo Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018), proporciona ao pesquisador conduzir atividades educativas planejadas como ações de pesquisa, com aplicação de procedimentos, nos quais se destacam o registro por imagens da prática do próprio pesquisador.

Ressalta-se que consta nas exigências do ProEF a elaboração de texto dissertativo ou relatório científico e de recurso educacional. Neste âmbito, o recurso educacional pode ser um ou mais dos formatos a seguir: projeto curricular para uma etapa e/ou escola da Educação Básica; unidade didática para o ensino de temas e/ou conteúdos específicos da Educação Física Escolar; estratégias de intervenção em problemáticas específicas da Educação Física Escolar; produção de material curricular e de produtos tecnológicos; elaboração de procedimentos, instrumentos de avaliação em Educação Física Escolar; desenvolvimento de aplicativos e de softwares; produção de programas de mídia; produção de materiais didáticos e instrucionais; projetos de inovações tecnológicas (Brasil, 2019).

No caso do presente trabalho, o recurso educacional foi uma “unidade didática para o ensino de temas e/ou conteúdos específicos da Educação Física Escolar”, especificamente, baseado nos Jogos Cooperativos, à luz da abordagem Crítico-Superadora.

2.1 Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos de pesquisa são as ferramentas ou métodos utilizados em uma pesquisa como meio de obter informações, dados e evidências para serem analisados. Esses instrumentos são relevantes para garantir que as informações sejam precisas e úteis para responder ao problema de pesquisa (Creswell, 2014). A seguir, apresenta-se os instrumentos que foram utilizados na pesquisa:

- **Observação Participante:** Para Bogdan e Biklen (1994), a Observação Participante é caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeito, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada. Já para Mafra (2015), a Observação Participante é um instrumento a qual o próprio pesquisador se coloca como “instrumento de pesquisa”, que por si só não garante a qualidade da

investigação, pois é preciso que se coloque como um membro do grupo, com sensibilidade e empatia, o que em muitos casos são características determinantes na aproximação com os sujeitos e na condução da pesquisa. A Observação Participante contou com um roteiro e os registros foram realizados em Diário de Campo. Para a presente pesquisa, os principais elementos desse roteiro foram:

Quadro 01: Roteiro da Observação Participante

Contextualização da turma e ambiente escolar:
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização da turma; • Estrutura física da escola e contexto inclusivo; • Ambiente físico das aulas da Educação Física.
Planejamento e Implementação dos Jogos Cooperativos:
<ul style="list-style-type: none"> • Observação do planejamento das aulas de Educação Física; • Implementação dos Jogos Cooperativos (estratégias, regras, possibilidades); • Identificação das abordagens pedagógicas utilizadas para promover a inclusão durante os jogos.
Dinâmica dos Jogos Cooperativos:
<ul style="list-style-type: none"> • Análise das interações entre os estudantes durante os Jogos Cooperativos; • Observação das estratégias de cooperação e resolução de conflitos entre os estudantes; • Avaliação da participação e engajamento dos estudantes com e sem necessidades educacionais específicas.
Reação dos estudantes e impacto na inclusão e ou exclusão:
<ul style="list-style-type: none"> • Observação das reações dos estudantes antes, durante e após os Jogos Cooperativos; • Identificação de mudanças no comportamento e na percepção dos estudantes sobre a inclusão; • Avaliação das contribuições dos Jogos Cooperativos para a melhoria das relações sociais e a inclusão.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

- **Diário de Campo:** Registro detalhado das observações e reflexões do pesquisador durante o processo de coleta de dados, especialmente em pesquisas etnográficas ou qualitativas. A utilização do Diário de Campo denota um zelo com o objeto de pesquisa e contribui para o possível aprofundamento das análises dos dados (Afonso *et al.*, 2015).
- **Roda de Conversa:** A escolha pela técnica da Roda de Conversa ocorreu principalmente devido à sua capacidade de permitir que os participantes compartilhem simultaneamente suas impressões, conceitos, opiniões e percepções sobre o tema em questão, além de possibilitar a reflexão conjunta sobre as contribuições do grupo (Bohm, 1999). A Roda de Conversa promove

a interação entre o pesquisador e os participantes, e, conforme Lervolino e Pelicioni (2001), trata-se de uma discussão focada em uma temática previamente definida, na qual os participantes são incentivados a expressar suas opiniões. A Roda de Conversa foi conduzida pelo professor-pesquisador, que foi o mediador, buscando contribuir para a participação de todos, estabelecendo os nexos, fazendo questionamentos, auxiliando e estimulando o aprofundamento do que foi compartilhado pelos estudantes. Os registros foram realizados por meio de vídeos, além do pesquisador registrar suas anotações e impressões no Diário de Campo.

- **Jogos e Brincadeiras:** Por se tratar de uma investigação com crianças, a dimensão lúdica é fundamental na escolha dos instrumentos, sendo um recurso pedagógico de utilização frequente, tornando a brincadeira como uma importante ferramenta no contexto educacional, por ser uma das formas culturais que as crianças produzem e reproduzem suas vivências culturais (Mafrá, 2015). Nesta perspectiva, a estratégia metodológica adotada na pesquisa tomou Jogos e Brincadeiras como eixo central dos instrumentos de pesquisa, buscando maneiras lúdicas e colaborativas de interagir com as crianças. Assim, a proposta com os Jogos Cooperativos desenvolvidos, desempenharam um duplo papel: de socialização destes conhecimentos e como instrumento de pesquisa. Foram caracterizados ao longo da pesquisa de campo e desenvolvimento da proposta pedagógica.

2.2 Contexto escolar da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Região Administrativa de Samambaia, localizada no Distrito Federal - DF. O percurso histórico a seguir foi construído através de consulta ao Projeto Político Pedagógico⁵ (PPP) da Escola Classe 403 de Samambaia - DF, do ano de 2024. O PPP constitui-se de um plano global da instituição, construído de forma democrática junto à toda comunidade escolar, e que é compreendida como referencial norteador das ações e práticas pedagógicas junto à realidade escolar.

⁵ Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/ppp_ec_403_samambaia.pdf. Acesso em: 15 ago.2024.

A Região Administrativa (RA) de Samambaia⁶ fica na periferia do DF, inaugurada em outubro de 1989, foi criada com a finalidade de assentar famílias oriundas de ocupações de grupos de pessoas advindos de diversas partes do país para o Distrito Federal. Tornou-se a 12ª Região Administrativa do Distrito Federal – RA XII/DF e passou a ser urbanizada. A área total é de 102.64km², reúne cerca de 8,01% da população total do Distrito Federal e está localizada a 35 km do centro da capital de Brasília.

Samambaia dispõe de 43 escolas públicas⁷, que oferecem Educação Básica e mais 28 instituições conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF)⁸. A Escola Classe 403 de Samambaia foi entregue à comunidade em março de 1990, passando a funcionar vinculada à Divisão Regional de Ensino da Região Administrativa de Taguatinga, e somente mais tarde passando a pertencer a Regional de Ensino de Samambaia. Sua construção original (provisória) durou até 2008, quando foi derrubada e totalmente reconstruída entre os anos de 2009 e 2010. Foi reinaugurada em agosto de 2010.

Imagem 04: Foto da EC 403 de Samambaia antes da reconstrução



Fonte: Imagens cedidas pela gestão da EC 403 de Samambaia.

⁶ Disponível em www.samambaia.df.gov.br. Acesso em julho 2024.

⁷ Disponível em: www.educacao.df.gov.br. Acesso em 27 jul.2024

⁸ Convênios entre a SEEDF e entidades filantrópicas, confessionais e sem fins lucrativos, que prestam atendimento em suas próprias instalações e nos Centros de Educação da Primeira Infância (CEPIs).

Imagem 05: EC 403 de Samambaia reconstruída



Fonte: imagens cedidas pela gestão da EC 403 de Samambaia

A Escola Classe 403 de Samambaia está situada na QR 403/405 Área Especial, onde atende da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os atendimentos acontecem nos turnos matutino e vespertino. Foi escolhida como campo de pesquisa, pois o professor-pesquisador trabalhou durante cinco anos na unidade escolar, período entre 2019 e 2023, exercendo a função de professor de Educação Física, do Programa Educação com Movimento (PECM), até o momento em que entrou em afastamento para estudos.

Em 2012, a SEEDF implantou o PECM e almejava expandir, gradualmente, o Professor de Educação Física nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2014, incluiu o Programa para a Educação Infantil. O PECM tem como objetivo: .

Implantar e implementar Programa de Educação denominado Educação com Movimento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, ampliando as experiências corporais dos estudantes, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o Professor de Atividades e o Professor de Educação Física na perspectiva da Educação Integral, conforme preconizado no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019, p.10).

Alguns dados socioeconômicos⁹ referentes a comunidade escolar do EC 403 de Samambaia serão expostos a seguir, como forma de apresentar alguns

⁹ Disponível em www.educacao.df.gov.br. Acesso em: 27 jul. 2024.

aspectos da realidade da comunidade escolar que está participando desta pesquisa. Os dados apresentados foram coletados por meio de questionários disponibilizados à comunidade escolar, conforme consta no PPP (2024) e trazem as seguintes informações:

- Quanto à nacionalidade dos estudantes matriculados, 99% responderam ser brasileiros, e 1% outras.
- Quanto ao idioma do estudante, 99,50 % responderam português, e 1,5% responderam espanhol.
- Quanto ao sexo do estudante, 42,60% responderam ser feminino e 57,40% responderam ser masculino.
- Quanto à idade do estudante, 89,40% responderam ter entre 6 e 10 anos, 8% responderam ter entre 4 e 5 anos, e 2,70% respondeu ter entre 11 e 14 anos.
- Com referência aos critérios de classificação racial do IBGE, responderam que, 60,60% se consideram pardos, 30,70% se consideram branco, 7,40% se consideram preto, e 1,10% se consideram amarelo.
- Quanto à identificação do(s) chefe(s) da família do estudante, 42,30% respondeu ser mãe e pai, 42,90% respondeu ser a mãe, 11,10% respondeu ser o pai, 1,60% respondeu ser os avós, 1,10% respondeu ser os tios, e 1,1% respondeu ser terceiros.
- Quanto ao nível de escolaridade do Pai do estudante, 33,70% declararam ter nível médio completo, 7% superior incompleto, 8,60% superior completo, 13,90% não soube informar, 2,10% dizem possuir pós-graduação, 1,60% dizem não ter estudado.
- Quanto ao nível de escolaridade da Mãe do estudante, 33,90% dizem ter ensino médio completo, 16% possuem nível superior completo, 10,60% superior incompleto, 6,90% dizem ter pós-graduação, 2,7% não soube informar, e 0,5% dizem não ter estudado.
- Quanto à renda familiar, se somado a renda de todos que moram com o(a) estudante, 58,6% respondeu ser de 1 a 2 salários-mínimos, 21,5% responderam ser acima de R\$465,00, 16,1% responderam ser de 2 a 5 salários-mínimos, e 3,8% responderam ser de mais de 05 salários-mínimos.

No ano de 2024, a instituição contava com um total de 757 estudantes matriculados, e era composta por 34 turmas, assim distribuídas:

Quadro 02: Distribuição das turmas em 2024.

Turmas/Classes	Distribuição das classes
1º Período da Educação Infantil	04 turmas (02 classes comuns e 02 classes integração inversa).
2º Período da Educação Infantil	02 turmas de integração inversa.
1º ano	03 turmas (02 de integração inversa e 01 classe comum inclusiva).
2º ano	06 turmas (03 de integração inversa e 03 classes comuns).
3º ano	06 turmas (03 de integração inversa 03 classes comuns).
4º ano	06 turmas (03 de integração inversa e 02 classes comuns, 1 classe comum inclusiva).
5º ano	07 turmas (04 de integração inversa, e 02 classes comuns inclusivas, 01 classe comum).
Ressalta-se que a escola atualmente conta com 60 estudantes diagnosticados com necessidades educacionais específicas.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Como observado no quadro acima, a unidade escolar era constituída por dois tipos de classes: Classe Comum Inclusiva e de Integração Inversa. E que, segundo o documento: Estratégia de Matrículas 2024¹⁰ da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF, são:

- Classe Comum Inclusiva (CCI) - constituída por estudantes com e sem deficiências, ou com transtornos funcionais.
- Integração Inversa (II) - classe com modulação reduzida, constituída por estudantes de classes comuns juntamente com estudantes com deficiência.

As classes de Integração Inversa são atendidas pela professora de Atividades, com formação em Pedagogia, e pode contar com auxílio de um

¹⁰ Disponível em www.educacao.df.gov.br. Acesso em: 27 jul.2024.

Educador Social Voluntário¹¹ (ESV) ou Monitor de Carreira que atuam frente às necessidades educacionais dos estudantes que constituem esses tipos de turma. Os estudantes, também possuem atendimento nas Salas de Recursos, onde é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escola contava com o serviço de Orientação Educacional, Sala de Recursos Generalista, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), Monitor de Carreira, Educador Social Voluntário que auxiliam na inclusão efetiva dos estudantes, além de serem um canal de comunicação entre a escola e a comunidade escolar, no apoio aos estudantes em seu processo educacional.

Quadro 03: Quantidade de profissionais lotados nos serviços educacionais

Quantidade	Serviço
02	Orientação Educacional
01	Sala de Recursos Generalista
01	Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem
03	Monitor de carreira
10	Educador Social Voluntário
03	Coordenação Pedagógica
01	Supervisão Pedagógica
02	Direção
03	Secretaria Escolar
34	Professores/as (Pedagogia)
02	Educação Física

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A equipe gestora da unidade escolar informou que faltava em seu quadro de serviços educacionais o psicólogo escolar que compõe a Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem. O psicólogo escolar desenvolve ações institucionais, preventivas e interventivas que contribuem com a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

¹¹ O programa Educador Social Voluntário (ESV) é regulamentado pela Portaria n.196 de 2024 (publicação anual). O ESV possui as mesmas atribuições do Monitor de Carreira, porém seu regime de trabalho é o voluntário com carga horária de 20h semanais.

2.3 Estrutura física da escola

A escola conta com uma estrutura em dois pavimentos compostos por salas de aula, áreas administrativas como: sala da direção, sala de coordenação e secretaria escolar. Além de: biblioteca, brinquedoteca, quadra poliesportiva, pátio coberto e parquinho. A seguir, o Quadro 6 descreve em maior detalhe a estrutura física da escola:

Quadro 04: Estrutura física da E.C 403 de Samambaia

PAVIMENTO INFERIOR
Secretaria, sala de reprografia, sala direção, sala de professores, sala supervisão pedagógica, pátio coberto, pátio descoberto, duas escadas para acesso aos dois pavimentos, uma rampa de acesso aos dois pavimentos, cinco banheiros, sendo dois para professores (adaptados) e três para os estudantes (sendo um adaptado), duas salas de aula, duas salas de projetos interventivos, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, uma cantina, um depósito para materiais de Educação Física, uma biblioteca/sala de leitura, uma brinquedoteca, um parquinho infantil, uma quadra coberta e estacionamento para os servidores.
PAVIMENTO SUPERIOR
15 salas de aulas, uma sala de recursos, uma sala para a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), três banheiros para os estudantes, sendo um adaptado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nos últimos anos, a escola recebeu reformas importantes para a melhoria da estrutura física. Obras fundamentais, como a cobertura da quadra poliesportiva, onde considera-se uma conquista devido a existência do PECM na escola desde 2014, além de possibilitar melhor qualidade às aulas de Educação Física e a utilização do espaço para os demais projetos da escola; construção de rampa de acesso ao parquinho, proporcionando aos estudantes com deficiências direito de acesso ao espaço lúdico, fundamental para os processos de integração, construção de habilidades e potencialidades, favorecendo a construção de uma cultura da tolerância e respeito às diferenças, essenciais para a Educação Inclusiva.

Imagem 06: Foto da quadra poliesportiva



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Imagem 07: Foto da rampa de acesso ao parquinho



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Imagem 08: Foto do pátio coberto da escola



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Imagem 09: vista panorâmica do pátio interno da escola



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

A estrutura física da EC 403 de Samambaia apresentou-se adequada para proporcionar um ambiente estimulador e seguro. A infraestrutura já apresentava acessibilidade mesmo sendo de dois pavimentos, com escada, rampa e banheiros adaptados, garantindo que estudantes com diferentes necessidades possam participar plenamente das atividades escolares. Destaca-se, a necessidade de manutenção frequente para garantir um ambiente saudável e propício ao aprendizado.

2.4 Sujeitos da pesquisa

Considera-se importante a pesquisa com e sobre crianças, pois através da observação de suas ações, da compreensão de suas falas, gestos e atitudes, pode-se compreender como de fato a criança enxerga a realidade em comunidade e sua própria vida.

[...] a infância é um tempo social marcado pela condição de ser criança, a brincadeira toma valor e importância no contexto educacional, por ser uma das formas culturais da criança produzir e reproduzir suas vivências e culturas, criando novas significações de mundo (Mafra, 2015, p.5).

A investigação foi realizada com crianças na faixa etária de oito a 11 anos de idade, matriculadas no 3º ano B, da EC 403 – Samambaia, no turno matutino, com um total de 16 crianças na turma. Entre elas, há três crianças com laudos,

sendo uma criança com Deficiência Intelectual¹² (DI) e duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de nível 1- suporte leve, indicado nos respectivos laudos. Segundo o Código Internacional de Doenças 11 (CID11), pessoas com nível 1 de suporte leve podem ter pequenas dificuldades em interações sociais. Elas podem apresentar comportamentos repetitivos e interesses muito específicos. Apesar disso, conseguem manter certa independência e podem ter dificuldade em começar interações sociais por conta própria. Embora precisem de apoio, esse apoio não é tão intenso. Ainda na referida turma, esta possuía um estudante imigrante, oriundo da Venezuela e que tem como língua materna o espanhol.

A escolha da turma levou em consideração a diversidade de necessidades educacionais específicas dos estudantes, a quantidade de estudantes matriculados, e pela convivência profissional deste pesquisador junto à pedagoga da turma e do professor de Educação Física em anos letivos anteriores.

2.5 Preceitos éticos da pesquisa com crianças

Para atender aos preceitos éticos da pesquisa com crianças, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH/UNB¹³). A gestão da escola parceira concordou com a realização da pesquisa e assinou a Carta de Aceite da Instituição (Apêndice A).

Para a participação dos estudantes nessa pesquisa foi realizada uma reunião com os responsáveis pelas crianças da turma no fim do 2º bimestre letivo, julho de 2024, com o objetivo de esclarecer o projeto de pesquisa. Dos 16 responsáveis, 13 participaram da reunião e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), termo este que explica sobre a pesquisa, objetivos, instrumentos de pesquisa, entre outros elementos pertinentes. Além do TCLE, foi apresentado também o Termo de Uso de Imagem (Apêndice C). Para os responsáveis que não puderam participar da reunião, os documentos foram

¹² A estudante com deficiência intelectual (DI), possui laudo de Síndrome de Down, porém, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, estes estudantes são registrados como DI.

¹³ Parecer CEP/ICH/UnB: n. 5.493.430.

enviados pelos estudantes e, posteriormente, retornaram assinados, confirmando o consentimento para a participação dos demais, garantindo assim a participação integral de todos os estudantes da turma.

Após obter o consentimento dos responsáveis, o pesquisador organizou-se juntamente com a professora pedagoga um cronograma onde pudesse apresentar a pesquisa aos estudantes, momento este que aconteceu durante o período de observação participante. Durante a apresentação, as crianças tiveram a oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas e, por fim, decidir se desejavam ou não participar da pesquisa. O desejo de cada estudante foi registrado no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), sendo que apenas uma estudante optou por não participar, o que não a impediu de participar de nenhuma etapa do processo da pesquisa. Vale destacar que, no decorrer da pesquisa e do desenvolvimento da unidade didática proposta, questionei a essa estudante sobre os motivos que a levaram a não assinar o TCLE. Ela me contou que sentia vergonha de aparecer em imagens e de falar em público. Após uma conversa, na qual enfatizei a importância de sua participação e o quanto ela havia aprendido e se divertido nas aulas, a estudante se mostrou interessada em assinar o documento, autorizando sua participação nos eventuais processos

2.6 Formação Interdisciplinar e Observação Participante

Para o desenvolvimento de trabalho integrado e interdisciplinar, como preconiza o PECM (2019), foi proposto à pedagoga e ao professor de Educação Física da turma participante, momentos de formação continuada, com leitura prévia da proposta do projeto de pesquisa de autoria do pesquisador: “Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva: o ensino de Jogos Cooperativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, para que houvesse compreensão do tema que será abordado na investigação e na proposta pedagógica.

Os encontros de formação interdisciplinar ocorreram em quatro momentos. O primeiro foi em 30 de julho, seguido pelo segundo encontro que aconteceu no dia 06 de agosto e o terceiro encontro no dia 13 de agosto, e o último encontro de formação interdisciplinar no dia 20 de agosto. As formações foram agendadas previamente, respeitando os horários de coordenação da professora de Atividades

e do professor de Educação Física. A Lei 6.327 de 10 de julho de 2019, que alterou a Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013 aponta que a coordenação pedagógica:

[...] é o conjunto de atividades destinadas a qualificação, formação continuada, planejamento pedagógico e orientação educacional que, desenvolvidas pelo servidor da carreira Magistério Público, dão suporte à atividade de regência de classe e ao processo de ensino e aprendizagem (Distrito Federal, 2013).

Este momento é destinado a estudos e encaminhamentos relacionados ao PPP da escola e/ou a projetos pedagógicos. Assim, têm-se os seguintes temas:

- Interdisciplinaridade;
- Bloco de conteúdos Jogos e Brincadeiras; Currículo em Movimento do Distrito Federal; Programa Educação com Movimento SEEDF;
- Pedagogia Histórico-Crítico e Abordagem Crítico-Superadora; e
- Jogos Cooperativos; Educação Inclusiva.

Durante o período de formação interdisciplinar, ocorreram também, as Observações Participantes com as crianças da turma, que foram iniciadas no dia 29 de julho. Este foi um momento de contextualização e ambientação escolar. Foram considerados aspectos como a caracterização da turma, a estrutura física da escola e o contexto inclusivo. O objetivo foi de familiarizar com a rotina, compreendendo suas vivências e expectativas em relação ao tema abordado no cotidiano escolar.

2.7 Elaboração, desenvolvimento e avaliação da Proposta Pedagógica

Os encontros de formação interdisciplinar, realizados em colaboração entre o professor-pesquisador, a pedagoga e o professor de Educação Física, fundamentaram-se em estudos teóricos, materiais audiovisuais e nos dados obtidos por meio das observações participantes. Esses elementos subsidiaram a elaboração de uma proposta pedagógica sobre os Jogos Cooperativos, com base na Abordagem Crítico-Superadora e nos princípios da Educação Inclusiva.

A proposta consistiu em nove aulas, que foram distribuídas ao longo de uma ou duas sessões semanais, dependendo do cronograma escolar, sempre nos dias das aulas de Educação Física, entre os meses de agosto e setembro de 2024.

Como parte da pesquisa, foi realizada uma atividade de culminância da proposta pedagógica, com o objetivo de promover a compreensão teórica e prática das atividades e jogos cooperativos, estimulando a participação de todos os envolvidos, estudantes e professores, e integrando os aprendizados adquiridos ao longo da pesquisa.

Durante o desenvolvimento da proposta pedagógica foram utilizados os instrumentos de pesquisa, Roda de Conversa e os próprios Jogos Cooperativos, além da observação Participante com registro em Diário de Campo, já mencionado. Este conjunto de dados proporcionou uma visão mais detalhada das interações e aprendizagens com base nos objetivos da investigação.

2.8 Análise dos dados

Durante e após a pesquisa de campo, o pesquisador concentrou seus esforços na análise crítica dos dados coletados, com o objetivo de responder ao problema de pesquisa. Este processo foi fundamental para validar seus resultados, bem como ajustar e refinar o processo de escrita e de suas considerações finais. A análise dos resultados permitirá ao pesquisador elaborar conclusões embasadas e articuladas ao propósito da pesquisa e à fundamentação teórica (Minayo *et al.*, 2012).

Na presente pesquisa, a análise dos dados foi realizada por meio da triangulação, utilizando documentos, observações, diário de Campo e Rodas de Conversa para a coleta das informações. Segundo Marcondes; Brisola (2014) a triangulação de métodos além de reforçar a credibilidade dos dados, também enriquece a análise ao permitir a comparação e a integração das informações obtidas de diferentes fontes. Essa abordagem é essencial para garantir que os resultados da pesquisa sejam abrangentes, confiáveis e para refletir com precisão a complexidade do fenômeno em estudo.

O desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica, vinculada à análise dos dados, contribuiu para responder ao objetivo específico 3: Elaborar,

desenvolver e avaliar uma proposta pedagógica com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com base no conteúdo Jogos Cooperativos, fundamentada na Abordagem Crítico-Superadora e nos princípios de uma Educação Inclusiva, compondo, assim, o Capítulo 3 da dissertação, intitulado de Experiências educativas a partir dos Jogos Cooperativos: um olhar inclusivo.

2.9 Recurso Educacional

O ProEF, como apontado no início deste capítulo, tem como prerrogativa a construção de um Recurso Educacional. Nesta perspectiva, a partir da proposta pedagógica supracitada foi apresentada e aplicada uma Unidade Didática centrada no conteúdo Jogos Cooperativos como ferramenta de apoio e recurso para as aulas de Educação Física.

A elaboração da Unidade Didática foi baseada na integração entre os fundamentos teórico-metodológicos da Abordagem Crítico-Superadora e os princípios da Educação Inclusiva vivenciados e refletidos criticamente na proposta pedagógica centrada nos Jogos Cooperativos.

Ressalta-se o processo de trabalho colaborativo ocorrido entre o professor-pesquisador, a professora pedagoga, professor de Educação Física e as crianças, potencializando o Recurso Educacional de modo relevante e aplicável ao contexto educacional, desde que alinhado às características, necessidades e expectativas de cada contexto.

Por fim, acredita-se que o recurso educacional, assim como a dissertação, pode contribuir para a socialização dos conhecimentos em torno dos Jogos Cooperativos e para práticas pedagógicas mais inclusivas, que devem fomentar políticas públicas educacionais e fortalecer o Programa Educação com Movimento (SEEDF), além de oportunizar momentos de reflexão para a comunidade sobre como a escola pode ser um espaço promotor de equidade, inclusão e reflexão crítica.

CAPÍTULO 3

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS A PARTIR DOS JOGOS COOPERATIVOS: UM OLHAR INCLUSIVO¹⁴

*“Os jogos cooperativos não são apenas uma forma de brincar, mas um exercício de convivência e transformação social”
Fábio Brotto (2001).*

O presente capítulo busca contemplar o objetivo específico: Elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta pedagógica com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com base no conteúdo Jogos Cooperativos, fundamentada na Abordagem Crítico-Superadora e nos princípios de uma Educação Inclusiva. Está organizado em subitens: 2.1 Planejamento Coletivo e Interdisciplinar da Proposta Pedagógica; 2.2 Análises e Reflexões acerca do desenvolvimento da Proposta Pedagógica.

A Escola Classe 403 de Samambaia foi a instituição participante da pesquisa, onde a escola pertence ao quadro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Os sujeitos da pesquisa são crianças que estão na faixa etária de 08 a 10 anos de idade, matriculadas no 3º ano B, no turno matutino, com um total de 16 crianças na turma. Entre elas, há crianças com necessidades educacionais específicas¹⁵.

A proposta pedagógica foi desenvolvida durante as aulas de Educação Física, contempladas pelo Programa Educação com Movimento (PECM), onde a professora Pedagoga e professor de Educação Física estão vinculadas. Ressalto que, este pesquisador também estava vinculado à esta unidade escolar até o de afastamento para estudos e desenvolvimento deste projeto de pesquisa.

¹⁴ O planejamento da unidade didática desenvolvida na pesquisa de campo pode ser consultado na íntegra no recurso educacional digital, disponível em: https://www.canva.com/design/DAGu4L5Pg0g/xyX1c-Sc5oKistYQknXqXw/edit?utm_content=DAGu4L5Pg0g&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

¹⁵ Entre elas, há três crianças com laudos, sendo uma criança com Deficiência Intelectual (DI), duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um estudante imigrante, oriundo da Venezuela, onde a língua materna é o espanhol.

3.1 Planejamento Coletivo e Interdisciplinar da Unidade Didática

Neste subitem nos reportamos à proposta pedagógica, organizada em oito aulas concentradas na temática Jogos e Brincadeiras e Jogos Cooperativos, elaborados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentando-se nos princípios da Abordagem Crítico Superadora e da Educação Inclusiva.

O processo de planejamento e prática pedagógica foi desenvolvido de maneira integrada e colaborativa, de forma interdisciplinar, em parceria com a professora de atividades (pedagoga) e o professor de Educação Física da turma, na busca por coerência de um trabalho coletivo no âmbito da comunidade escolar.

Destacou-se a indispensabilidade dos planejamentos construídos durante a coordenação pedagógica, que é o espaço e tempo destinado ao trabalho coletivo entre os professores, entendendo assim ser o momento de maior possibilidade de realização da Interdisciplinaridade, conforme preconiza o PECM. (Distrito Federal, 2019).

“Isso ocorre porque o conhecimento se desenvolve no processo de ensino-aprendizagem em que os conceitos são compreendidos como oriundos de uma totalidade que representa diferentes recortes da realidade e que podem ser apropriados para o desenvolvimento do potencial humano” (Distrito Federal, 2019, p.278).

E na intenção de materializar a proposta pedagógica, bem como os planejamentos norteadores durante a construção interdisciplinar, foram estudados e compartilhados materiais didáticos alinhados com as abordagens da pedagogia Histórico Crítica e Crítico Superadora, bem como um adentramento de aspectos históricos e culturais das diversas formas de jogos e brincadeiras historicamente constituídas na sociedade, corroborando com concepções teóricas norteadoras para desta pesquisa.

Ressalta-se que foram realizados encontros de formação interdisciplinar e observação participante, que aconteceram seguindo o planejado, junto à professora de Atividades e ao professor de Educação Física e à turma participante. Estes momentos de formação continuada ocorreram em quatro momentos distintos, respeitando os horários de coordenação da professora de Atividades e do professor

de Educação Física. Inicialmente, com leitura prévia da proposta do projeto de pesquisa de autoria do pesquisador: “Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva: o ensino de Jogos Cooperativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, a fim de que houvesse compreensão do tema a ser abordado, além da interdisciplinaridade, Inclusão e Jogos Cooperativos.

Segundo Costa; Wiggers (2015), os princípios da Abordagem Crítico-Superadora se aplicam a toda a dinâmica escolar, do planejamento à execução das aulas, e a materialização requer dedicação e compreensão dos estudos, mas se fortalece no trabalho coletivo, onde professores de diferentes formações conseguem reconhecer e incorporar as práticas pedagógicas, alinhado a seus pares.

O material de apoio preparado pelo pesquisador e compartilhado com os demais professores, contou com as seguintes temáticas:

Quadro nº 05: Roteiro da Formação Interdisciplinar

Data	Temática	Material de apoio
30/07/2024	Interdisciplinaridade	FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade , n. 6, p. 9-17, 2015. FREIRE, Paulo. Ideologia e educação : reflexões sobre a não neutralidade da educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
06/08/2024	Bloco de conteúdo – Jogos e Brincadeiras.	DISTRITO FEDERAL, Currículo em Movimento do Distrito Federal – CMDF, 2019. DISTRITO FEDERAL, Programa Educação Com Movimento –PECM, 2019).
13/08/2024	Reflexão e discussão sobre os princípios educativos norteadores desta pesquisa, práticas pedagógicas que se articulam com a Abordagem Crítico Superadora e Pedagogia Histórico Crítica	FILHO, Lino Castellani; <i>et al.</i> , Metodologia do Ensino de Educação Física , 2009. Tópicos do Cap.2 e 3. SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações . 11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea) BRASIL. MEC, Lei de Diretrizes e Base , 1996. (Art. 4º, parágrafo terceiro).
20/08/2024	Temática central da pesquisa Jogos Cooperativos e Inclusão.	BROTTO, Fábio Otuzi. Jogos Cooperativos : o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos, SP. 2001.

		<p>SOLER, Reinaldo. Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.</p> <p>SIKORA, Giseli <i>et al.</i> Os jogos cooperativos: uma possibilidade de inclusão. <i>In: Anais do VII Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte</i>. 2014. p. 1-15. Texto sobre Educação Inclusiva (trecho do CMDF 2018, p.9) (lei de Inclusão - Nº13.146/2015 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)</p>
--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A formação e o alinhamento prévio entre os professores que participaram da pesquisa de campo foram etapas fundamentais para garantir a coerência teórico-metodológica e a efetividade das práticas propostas. Dessa forma, a formação conjunta se configurou como um espaço de estudo, diálogo e ressignificação das práticas educativas, fortalecendo a construção coletiva do conhecimento e o compromisso com a pesquisa.

3.2 Instrumentos de Pesquisa e de avaliação

Quanto à realização da observação participante, busquei me inserir no cotidiano escolar junto às crianças, na intenção de estabelecer vínculos de confiança, sensibilidade e empatia junto à comunidade escolar, além da busca por uma melhor qualidade de dados durante o desenvolvimento da proposta pedagógica. Este momento de observação participante teve a duração de duas semanas, 29/07/2024 a 12/08/2024.

A entrada no campo de pesquisa, segundo perspectiva Arenhart (2016), quando orientada por uma perspectiva etnográfica e realizada por meio de sessões sistemáticas de observação das interações das crianças, registradas em diário de campo, permite não apenas analisar o equilíbrio entre proximidade e distanciamento em relação às crianças, destacando a importância da convivência e do contato direto para a compreensão dos significados que elas constroem coletivamente, mas também evidencia os desafios de reflexão do pesquisador diante da experiência.

Para a coleta de dados foram adotados mecanismos de registros como, diário de campo, para posterior análise dos dados alcançados durante o processo de observação participante. Ressalta-se que os instrumentos de pesquisa desempenharam também um papel de instrumentos avaliativos. Assim, o processo de pesquisa vai além da coleta de dados, exigindo um constante exercício de interpretação e construção de sentidos sobre as vivências observadas no cotidiano infantil.

Imagens 10 e 11: Registros da rotina dos estudantes.



Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

O estudo desenvolvido ao longo deste percurso, bem como as estratégias metodológicas adotadas, os critérios avaliativos selecionados, a construção de conhecimentos alcançados de modo colaborativo e interdisciplinar, articulam-se com a perspectiva das abordagens tratadas ao longo desta pesquisa, destacando-se a percepção da relação entre a teoria e a prática aplicadas ao longo das aulas de Educação Física, além dos momentos de interdisciplinaridade.

Conforme exposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, base teórica da Abordagem Crítico-Superadora, o professor deve, por meio de suas ações pedagógicas, contribuir para a emancipação humana, promovendo a formação da consciência crítica dos educandos. Cabe-lhe, portanto, ainda segundo o Castellani Filho *et al.* (2009), adotar em sua prática educativa perspectivas que respondam às necessidades da sociedade no processo de construção de uma educação de qualidade.

Os instrumentos metodológicos empregados viabilizaram a coleta dos dados que serão objeto de análise neste estudo. Foram utilizados diversos registros, tais como imagens (fotografias e vídeos), produções gráficas (desenhos), gravações de áudio realizadas durante os momentos de observação participante e no desenvolvimento da unidade didática, bem como os diálogos das rodas de conversa, devidamente registrados em áudio. Incluíram-se, ainda, as apresentações dos conteúdos em sala de aula e demais materiais pertinentes à proposta investigativa. Esses recursos contribuíram significativamente para a interpretação dos dados produzidos pelas crianças, contemplando não apenas suas manifestações verbais e gráficas, mas também suas expressões corporais.

Ressalta-se que, dos instrumentos avaliativos adotados nesta pesquisa, subsidiaram a compreensão do que as crianças trazem consigo sobre Jogos e brincadeiras na cultura popular e sobre jogos cooperativos em seu contexto sociocultural e escolar, pois compreende-se que são seres capazes de participar ativamente da construção de seus conhecimentos, como afirma Almeida (2017). Ou seja, ouvindo-as, permite-se que as crianças possam se expressar na sua forma mais singular, permite-se um elo de aproximação entre a pesquisa e o cotidiano pedagógico e de vida, compreendendo-se assim, relevante a instrumentalização destes métodos como complementar, e potencialmente capaz de permitir, por meio da participação ativa da criança, apropriação e construção de seu ser.

3.3 Organização da Unidade Didática Jogos Cooperativos

A unidade didática foi elaborada com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica de professores de Educação Física, considerando que o brincar, conforme orienta o documento Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), constitui-se como um importante instrumento de intervenção de aprendizagens. O brincar assume uma dimensão simbólica fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, pois favorece processos de autoconhecimento, a percepção de limites e possibilidades, bem como a integração entre vivências corporais e culturais, como reforçam Vigotski (2007); Kishimoto (2001).

Os dados advindos da investigação e da aplicação da proposta pedagógica corroboram a pertinência das abordagens Histórico-Crítica e Crítico-Superadora, na medida em que ambas oferecem contribuições significativas para a Educação Inclusiva e para a formação integral e crítica das crianças. Tais abordagens favorecem a articulação entre distintas dimensões do conhecimento, histórica, cultural e corporal, ampliando as possibilidades de compreensão e apropriação dos saberes escolares de forma significativa e contextualizada.

Seguindo as normatizações previstas no PECM (2019), as atividades aconteceram no horário das aulas de Educação Física, duas vezes semanalmente, com um tempo de 50min cada.

Quadro 6: Organização da unidade didática: Jogos Cooperativos

Datas	Temas	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Instrumentos de Avaliação
22/10/2024	Jogos e brincadeiras.	Identificar e compreender as principais características dos jogos e brincadeiras	Atividades diagnósticas; compreender os conhecimentos prévios e as práticas sociais iniciais das crianças. Significação: Jogos e Brincadeiras; Historicidade do Brincar; Compreensão do tema e seus diferentes contextos culturais.	Roda de conversa; Observação com registro em diário de campo; Desenhos; Registros Iconográficos
29/10/2024	Jogos e Brincadeiras: Jogos e Brincadeiras da Cultura Popular	(Re)conhecer e vivenciar jogos e brincadeiras da cultura popular.	Proporcionar às crianças vivências das atividades lúdicas, jogos e brincadeiras que apresentaram no momento da caracterização de seus conhecimentos por meio dos desenhos. Atividades práticas: pega-pega; pega cauda; Pique e pega com a bola.	Roda de conversa; Observação com registro em diário de campo; Registros Iconográficos.
31/10/2024	Jogos e brincadeiras; Jogos Cooperativos	(Re)conhecer e vivenciar jogos, brincadeiras e jogos competitivos e cooperativos.	1. Inicial: dialogar e proporcionar compreensão sobre o tema abordado. Recursos áudio visuais. 2. Atividade práticas: Jogo da Velha, Jogo da Velha Cooperativo, corre tartaruga	Roda de conversa; Observação com registro em diário de campo; Registros Iconográficos.
05/11/2024	Jogos e brincadeiras	Apropriar-se de aspectos teóricos e	Inicialmente, sala de aula. Exposição do tema Inclusão por meio de	Roda de conversa; Observação

	Cooperativas e Inclusão.	práticos dos jogos cooperativos e Inclusão.	recursos áudio visuais. Exposição do curta metragem "Cuerdas". 2. Vivências práticas: Jogo Cooperativo de resultado coletivo (promover respeito mútuo, interação, valorização do esforço comum). Vôlei Balão; Vôlei Balão sentado.	com registro em diário de campo; Registros Iconográficos.
07/11/2024	Jogos e brincadeiras cooperativas.	(Re)conhecer e vivenciar os jogos e brincadeiras cooperativas.	Iniciar com explicações dos objetivos de cada brincadeira e proporcionar sua compreensão e características. 1. Balões ao alto – atividade recreativa e individual (experimentando movimentos variados); 2. Balões ao alto recreativo cooperativo (manter todos os balões no alto colaborando com os demais participantes); 3. Baloncesto (bola no cesto) - Jogo recreativo cooperativo.	Roda de conversa; Observação com registro em diário de campo; Registros Iconográficos.
12/11/2024	Jogos e brincadeiras cooperativas.	Apropriar-se de jogos semi-cooperativos.	Utilização de jogos Semi Cooperativos: indicado à grupos de crianças ou adolescentes que estão iniciando os jogos cooperativos, num contexto esportivo ou pré desportivo. Todos jogam, ninguém fica de fora, e o resultado é coletivo. Jogo de Queimada tradicional (eliminação); Jogo de Queimada Cooperativo ou Queimada Invertida – a ideia é transformar a eliminação em atitudes de colaboração.	Roda de conversa; Observação com registro em diário de campo; Registros Iconográficos.
14/11/2024	Jogos e brincadeiras cooperativas.	Reconhecer e analisar as experiências vivenciadas em jogos cooperativos.	Iniciar a explicação da atividade proposta em sala de aula, utilizando a lousa. 2. Jogo: “Um time zoneado” (jogo de Inversão e de resultados coletivos - jogadores mudam de lado de acordo com situações pré-estabelecidas, passando	Roda de conversa; Observação com registro em diário de campo; Registros Iconográficos.

			por diferentes posições no jogo (Brotto,2002).	
19/11/2024	Jogos e Brincadeiras de matriz africana e indígena: aproximações com jogos cooperativos	Desenvolver a compreensão teórica e prática sobre jogos e brincadeiras da cultura popular, com ênfase em suas dimensões educativas e socioculturais;	Brincadeiras de matriz indígena e africana: explorando princípios cooperativos em jogos e brincadeiras da cultura popular. Jogos semicooperativos (todos participam, cooperam e competem ao mesmo tempo, em busca de um objetivo comum). Arranca mandioca; Cabo de guerra ou cabo de força; Pega cauda; Jogo da Velha Cooperativo.	Roda de conversa; Observação com registro em diário de campo; Registros Iconográficos.
28/11/2024	Culminância da proposta pedagógica; Brincadeira de caça ao tesouro.	Desenvolver a compreensão teórica e prática de atividades e jogos cooperativos, estimulando a participação ativa dos envolvidos e culminando na realização de uma atividade final que integre os aprendizados adquiridos ao longo do projeto, destacando a importância da cooperação, do trabalho em equipe e da construção coletiva de soluções.	Caça ao Tesouro - O objetivo é o trabalho cooperativo, sem perdedores e de resultados coletivos, proporcionando aos participantes vivenciarem práticas que estimulem valores sociais e interpessoais como solidariedade, respeito mútuo, união e integração, onde todos devem trabalhar de maneira coletiva em busca dos mesmos resultados. No final, todos ganham. Essa ação final tem como objetivo sintetizar e evidenciar os conhecimentos construídos pelos participantes, ao longo de todo o percurso formativo.	Roda de conversa; Observação com registro em diário de campo; Registros Iconográficos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Quadro 6 marca o início da aplicação da pesquisa de campo, delineando as etapas do percurso pedagógico desenvolvido com os estudantes. Cada aula proposta foi planejada com objetivos específicos e acompanhada de instrumentos de avaliação qualitativos, como rodas de conversa, observações com registros em diário de campo, registros iconográficos e desenhos, os quais permitiram captar as experiências e percepções dos participantes.

É a partir dessas vivências e interações, ocorridas entre os meses de outubro e novembro de 2024, que foram colhidos os dados que fundamentam a análise a ser apresentada a seguir. Esse processo possibilita compreender de forma mais aprofundada como os jogos e brincadeiras, especialmente os de caráter cooperativo e de matriz cultural diversa, contribuíram para o desenvolvimento de atitudes de inclusão, cooperação e construção coletiva no contexto escolar.

3.3.1 Análises sobre identificação e conceituação dos Jogos e Brincadeiras

O brincar é de fundamental importância para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, pois, segundo Oliveira (2023), é por meio de jogos e brincadeiras onde as crianças têm a oportunidade de se apropriar da cultura, transformá-la e produzir novos sentidos sobre a realidade em que estão inseridas. Essa vivência lúdica contribui significativamente para a construção do conhecimento, permitindo que a criança explore o mundo ao seu redor, desenvolva habilidades cognitivas, sociais e emocionais, além de estimular a criatividade e a imaginação.

Segundo Arenhart (2016), a brincadeira constitui o principal foco de análise, uma vez que permite observar como crianças de diferentes grupos sociais se relacionam e constroem cultura por meio do ato de brincar. Especialmente, nota-se que suas brincadeiras expressam relações com diferentes categorias sociais que constituem a subjetividade humana, como classe social, raça, etnia, gênero, localização geográfica, cultura escolar e familiar, revelando-se não apenas como uma atividade lúdica, mas também como um campo rico de significados sociais e culturais, refletindo as múltiplas dimensões que atravessam a infância e influenciam suas formas de expressão e interação.

A concepção de brincar, criança e infância apresentada acima norteou as relações estabelecidas com as crianças e o processo de ensino-aprendizagem em torno dos jogos cooperativos. Tal concepção dialoga com a Pedagogia Histórico-Crítica, pois ambas têm como base o processo dialético.

Na semana inicial da unidade didática, em nosso 1º encontro, trouxe como proposta realizar atividades diagnósticas, na busca por compreender os conhecimentos e a prática social inicial das crianças, a fim de obter mais subsídios

para iniciar o processo de instrumentalização. No que tange ao processo de ensino e aprendizagem, considerou-se didaticamente os momentos destacados por Saviani (2021), considerando-os como elementos interligados e que não seguem, necessariamente, uma sequência fixa, são eles: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Analiso que organizar o trabalho pedagógico em tais momentos possibilitou consistência e articulação entre objetivos e avaliação, conteúdo e estratégias metodológicas. Assim, a construção da proposta pedagógica se dá através do processo dialético da educação com mediação e relações construídas para ampliação do entendimento e das vivências.

Por meio da roda de conversa, a classe foi organizada em semicírculo, onde todos pudessem compartilhar seus pensamentos, em resposta aos questionamentos e conteúdos apresentados pelo pesquisador, para que pudessem naquele momento se apropriar de novos conhecimentos. Destaca-se a relevância desse instrumento de intervenção pedagógica, pois proporcionou uma significativa oportunidade de interação entre os estudantes. Em especial, favoreceu a participação ativa dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), que, ao poderem expressar seus conhecimentos, compartilharem suas vivências e trazerem exemplos e sentimentos pessoais, enriqueceram a dinâmica do grupo. Essa troca de experiências não só ampliou a compreensão mútua entre os colegas, mas também contribuiu para o fortalecimento de vínculos de solidariedade e companheirismo. Para o pesquisador, a observação desse processo foi uma experiência extremamente enriquecedora, pois evidenciou a importância de práticas pedagógicas inclusivas que promovem um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e humanizado, no qual todos os participantes, independentemente de suas condições, se sentem valorizados e integrados. Abaixo destacamos alguns dos diálogos realizados nestes momentos:

Professor/pesquisador: o que vocês entendem sobre jogos? e brincadeiras? Conseguem citar exemplos de jogos que mais gostam? Quais brincadeiras mais gostam?

Crianças: “jogos poderiam ser de tabuleiro” (Rita), “virtual, poderia ser de peças” (Paulo), “materiais ou coisas físicas” (Beatriz), “podendo ser em tabuleiros ou no computador”. Jogo pode ser esporte (Branca), futebol, basquete (Peter); “pique e pega, pique esconde, jogos esportivos, e que estes “são físicos” (Bia).

Professor/pesquisador: Do que mais gostam de brincar?

Crianças: pega-pega (Lucio), pique gelo (Rita), pique esconde (Maicon), bonecas, carrinhos. “É mais divertido brincar acompanhado, pois se divertem mais” (Peter) (Roda de Conversa 1, crianças participantes, outubro/2024).

Imagem 12: Atividade diagnóstica 01



Fonte: acervo do autor (2024).

Imagem 13: Atividade diagnóstica 02



Fonte: acervo do autor (2024).

Procuramos saber do estudante Dervinson, que é imigrante vindo da Venezuela, de quais brincadeiras ele se lembrava quando vivia em seu país, em sua cidade. Mas ele disse “não se lembrar, pois era muito pequeno quando saiu de sua cidade natal”, e se encontra residindo por aqui há 5 anos. A realidade dos imigrantes venezuelanos na rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) reflete um esforço contínuo de acolhimento e inclusão, embora os desafios sejam grandes.

Em acompanhamento da Lei nº 7.395/2024¹⁶, o DF implementou políticas públicas para garantir o acesso de crianças migrantes e refugiadas à educação, assegurando matrícula imediata em escolas públicas para crianças de 6 meses a 6 anos, independentemente da documentação completa ou da situação migratória, segundo SEEDF (2024). A Portaria nº 1.444/2024¹⁷ detalha essa política, onde se destaca a importância de combater a discriminação e promover o respeito à diversidade cultural nas instituições de ensino.

De acordo com o que as crianças apresentavam seus conhecimentos, dialogavam e expressavam suas opiniões, busquei colaborar trazendo mais informações a respeito, reforçando a ideia de que, segundo Castellani Filho *et al.* (2009), aprofundar a realidade por meio de problematizações do conteúdo, leva ao despertar da curiosidade e motivação do estudante. Esta percepção do estudante, orientada por um determinado conteúdo, ainda segundo os autores supracitados, deve levar o estudante a experiências que lhes proporcionem referências para poder compreender e explicar as necessidades e relações humanas.

Assim, foi apresentado um vídeo (território do brincar¹⁸), em apoio à compreensão sobre jogos e brincadeiras, brincadeiras populares em diversas regiões do Brasil, explorando a cultura popular do “brincar”. Os estudantes fizeram suas observações com relação ao abordado no vídeo, sobre como as crianças fazem para se divertir;

Professor/pesquisador: Do que tratava o vídeo? Como as crianças mostradas neste vídeo se divertem?

¹⁶ Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2821811427/lei-7395-24-df>. Acesso em 07/07/2025.

¹⁷ Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/87d3532629b94958a226eaf4d9319845/Portaria_1444_08_11_2024.html#:~:text=X%20%2D%20a%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20dos%20estudantes,na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 07/07/2025.

¹⁸ Disponível em: <https://youtu.be/wXEjIUOCck> e <https://youtu.be/ga8llq503Rk>. Acesso em: 03 mar. 2024.

Crianças: “através das brincadeiras, e que ainda que fossem em locais diferentes, elas se divertiam” (Briana). Elas se “divertiam dividindo as tarefas, dividindo a brincadeira, meninos e meninas, e que era mais legal” (Rafael, Mariah) (Roda de Conversa 2, crianças participantes, outubro/2024).

Seguindo com a proposta da unidade didática, em nosso 2º encontro, foi solicitado às crianças que expressassem seus pensamentos e/ou conhecimentos sobre jogos e brincadeiras, através de desenhos. Este instrumento, como forma de avaliação e pesquisa, quando associado à oralidade, permite a verbalização de seus pensamentos e dão sentido às suas produções, permite revelar como os indivíduos estão interpretando o contexto histórico e social do qual fazem parte (Gobbi, 2009). No verso da folha, foi solicitado que escrevessem porque gostam da(s) brincadeira(s) que desenhou, qual o sentimento quando brincam.

Desenho 1: Jogos/brincadeiras favoritas



Autora Bianca Marques (9 anos) - “É muito legal girar o bambolê. Essa brincadeira é legal porque corre muito”

Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

Desenho 2: Jogos/brincadeiras favoritas



Autora Raphaela Silva (9 anos) - “Porque quando brinco é legal, e fico com os amigos, é legal”.

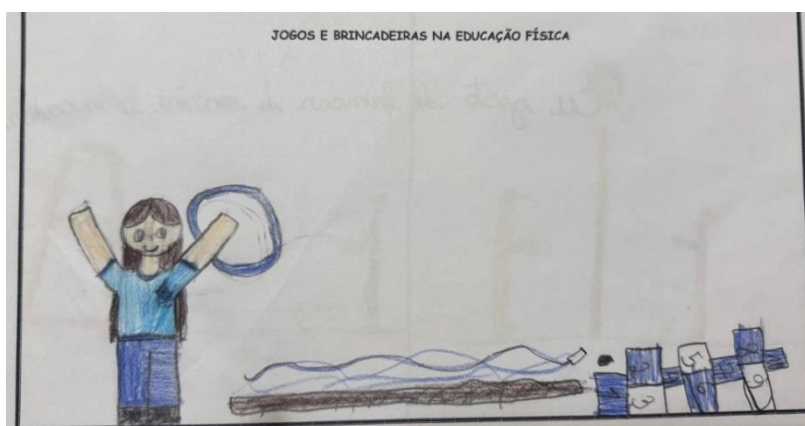
Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

Desenho 3: Jogos/brincadeiras favoritas



Autora Maria Silva (8 anos) - "Eu sinto alegria, porque é mais legal brincar com o bambolê."
Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

Desenho 4: Jogos/brincadeiras favoritas



Autora Alice Bertoldo (8 anos) - "Eu gosto de brincar de várias brincadeiras".
Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

Desenho 5: Jogos/brincadeiras favoritas



Autor Arthur de Carvalho (8 anos) - "porque gosto de brincar com coisas físicas".
Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

A partir do diálogo reproduzido com os desenhos e durante a roda de conversa, o pesquisador trouxe reflexões sobre o que são jogos populares, como fazem parte constituinte do patrimônio histórico-cultural, sua presença nas diferentes culturas do país e no mundo, e como essa cultura popular é passada desde a ancestralidade, de geração em geração. Segundo o Castellani Filho *et al.* (2009), é fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física, o desenvolvimento da historicidade da cultura corporal, levar à compreensão de que todas essas atividades corporais foram constituídas em determinadas épocas históricas, como estímulos, desafios ou demandas sociais.

Segundo o Castellani Filho *et al.* (2009), nestes momentos de avaliação, pode-se confrontar sentimentos e intenções, ou “interesses e necessidades objetivas e subjetivas dos estudantes” (p.103), pois pode-se privilegiar a ludicidade e a criatividade das crianças, mobilizando a consciência, as capacidades cognitivas e as práticas criativas no processo de ensino e aprendizagem

Segundo Macieira *et al.* (2012), enquanto manifestações tradicionais e espontâneas da cultura popular, as brincadeiras têm função de perpetuar ou prolongar a cultura infantil, guardando a memória de um período histórico. Os atos de brincar e jogar desempenham um papel fundamental na formação do indivíduo e são elementos indispensáveis à vida social, estando presentes em todas as culturas desde os tempos mais remotos.

No contexto do desenvolvimento infantil, exerce uma função essencial no processo de aprendizagem. Por meio do brincar, a criança desenvolve competências importantes como a linguagem, o pensamento crítico, a socialização, a iniciativa e a autoestima, além de ter importante papel para o desenvolvimento integral da criança, podendo contribuir de forma significativa para o aprimoramento da linguagem, do pensamento crítico, da socialização e da autoestima. Contudo, compreendemos que o ato de brincar não ocorre de forma isolada ou automática, sendo essencial a mediação de adultos, especialmente do professor, para que a brincadeira cumpra seu papel educativo.

O jogo, ainda segundo Macieira *et al.* (2012) constitui uma atividade rica e de grande valor formativo, integrando dimensões lúdicas, intelectuais e afetivas que contribuem significativamente para o desenvolvimento individual e coletivo. No contexto educacional e social, o ato de jogar estimula a vivência de papéis sociais

diversos, refletindo as dinâmicas presentes nas relações de poder, como as existentes entre patrão e empregado, pais e filhos, professores e educandos, e nas estruturas de convivência comunitária, como nas profissões, nas instituições religiosas ou nos círculos de amizade.

Nesse sentido, o jogo ultrapassa o mero entretenimento e se configura, além de conteúdo escolar parte do patrimônio histórico-cultural, como uma ferramenta pedagógica e socializadora, ao permitir que os indivíduos desenvolvam a capacidade de trabalhar em grupo, aprendam a negociar regras, respeitar turnos, lidar com frustrações e conquistas, além de compreender o valor da participação coletiva. Dessa forma, o jogo pode contribuir de maneira efetiva para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para a vida em sociedade (*Ibidem*, 2012).

Após dialogarmos sobre os jogos e brincadeiras populares, foi solicitado às crianças que investigassem juntos aos seus pais ou familiares, sobre o que gostavam de brincar quando eram crianças, na escola, ou em seus momentos de lazer. As crianças responderam sobre o que seus pais mais gostavam de brincar ou de jogar, citaram os nomes das brincadeiras populares da época como “pique pega, pique esconde” (Laila), “elástico” (Biana), e que “ainda se parecem as mesmas de hoje em dia” (Larissa). Demonstra-se assim, a importância dos jogos e das brincadeiras como fator relevante na constituição da sociedade, segundo Sikora *et al.* (2014) é como uma comunidade se identifica, se conhece e se envolve.

Segundo o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais (2018), “Conhecer, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto do estudante”, identifica-se as características do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes dessa faixa etária.

Arenhart (2016), em seu estudo sobre o corpo como expressão das culturas infantis na escola, revela que, mesmo após desenvolverem a linguagem verbal, as crianças ainda interagem e se comunicam intensamente por meio do corpo. Esse corpo se constitui como linguagem através do movimento, ao mesmo tempo em que expressa possibilidades lúdicas e outras dimensões da infância. Nessas movimentações corporais, os gestos se tornam a linguagem possível mobilizada

pelas crianças para compartilhar significados, afirmar suas intenções e fazer valer seus interesses.

[...] pelo que, por meio dele, elas coletivamente lutam para alçar seus interesses como grupo social distinto dos adultos, identificados principalmente pelo desejo de movimentar-se, interagir e brincar (*Ibidem*, 2016, p.100).

Após o momento de diálogo construído coletivamente sobre a cultura popular dos jogos e das brincadeiras, demos sequência realizando algumas atividades baseadas em jogos e brincadeiras populares coletivas, como brincadeiras de pique, e que contou com algumas variações sugeridas pelas crianças. Diversificamos a forma de jogar como, por exemplo, pique-pegar com a bola, em espaço reduzido utilizando a quadra de vôlei, onde as regras puderam ser reconstituídas por eles, como sugestões de variações da brincadeira.

Imagens 14 e 15: Brincadeiras de pique



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Ao finalizarmos as brincadeiras, nos reunimos no centro da quadra para beber água e dialogar. Questionando as crianças sobre suas percepções pelas atividades desenvolvidas; me responderam “ter sido muito legal porque todo mundo brincou” (Rafa), “cansativo” (Muriel), “divertido, emocionante” (Laila). Questionei se havíamos realizado algum jogo ou brincadeira que seus pais haviam respondido ter brincado. Logo identificaram as brincadeiras: “pega-pega” (Rafael).

Questionei às crianças sobre o que achavam melhor; jogar com ou jogar contra os colegas? - Alguns responderam que era “melhor jogar contra, pois era emocionante” (Peter). A maior parte delas concordaram que era “melhor jogar com, pois era mais divertido” (Mariah), “mais animado” (Rute). (Roda de Conversa 3, outubro/2024).

Imagens 16: Roda de conversa 3



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Pude perceber o quanto se mostra importante estabelecer momentos de trocas de saberes, de sentimentos, como a roda de conversa, pois cria-se espaços para a auto-observação, na oportunidade de refletir as vivências ou experiências práticas, além de possibilitar a percepção da convivência, da interação social, e de poder estimular a participação de todos.

É através dos jogos e das brincadeiras, de maneira voluntária e legítima, as regras podem ser (re)formuladas de acordo com a história ou cultura(s) presente. A dimensão lúdica tem a potencialidade de envolver as crianças no contexto de

aprendizado, pois ao mesmo tempo que as brincadeiras são divertidas, na percepção delas, acessar estes conhecimentos revela e respeita interesses e necessidades próprios do desenvolvimento integral na infância.

Assim, terminamos a aula do dia trazendo a informação à turma que na próxima oportunidade de aprendizados iniciaremos a temática dos jogos cooperativos.

3.3.2 Análises sobre as temáticas desenvolvidas: Jogos Cooperativos; compreensão teórica e prática

Segundo Almeida (2011), os Jogos Cooperativos, ou as atividades cooperativas, ainda são relativamente minoritárias, porém, apresentam-se em crescimento, e a razão para isso pode estar relacionada com a maturidade de nossas ações educativas, partindo-se da premissa em que o ponto de partida deve ser a escola, território de uma educação para a paz. Neste sentido, oportunizar às crianças valores positivos, como ajudar, compartilhar, onde crianças de mesmo sexo ou opostos, podem e devem brincar juntos, conviver, estar, semelhantemente na vida adulta, além de ensinar não somente os esforços, objetivos ou materiais, mas atitudes éticas, valores morais e cultura de paz.

Em nosso 3º encontro, como de costume, praticamos o exercício de relembrar sobre os assuntos ou temas tratados nas aulas anteriores, na ocasião, jogos e brincadeiras. Em seguida, questionamos quais jogos e quais brincadeiras eles se lembraram de ter realizado nas últimas aulas, e responderam prontamente, “as brincadeiras de pega-pega, os jogos de pique e pega com a bola” (Peter), “às variações dos pega-pega, e que havia sido muito divertido” (Rafael). As atividades do dia foram desenvolvidas em sala de aula, como previsto. Inicialmente, a sala foi reposicionada, e suas carteiras e mesas foram realocadas para abrir espaço e manter uma melhor disposição para as atividades. Realocamos as crianças em uma espécie de semicírculo, posicionados um ao lado do outro sentados em suas cadeiras e voltado de frente ao professor e aos recursos audiovisuais (TV e som), que posteriormente à fala inicial, seria utilizado como apoio.

Imagem 17: Apresentação do tema Jogos Cooperativos



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Assim, iniciamos então o tema central a ser vivenciado para os próximos encontros, dialogando com todos, o que seriam os jogos cooperativos. Inicialmente, perguntei às crianças se elas tinham algum conhecimento sobre o tema em questão. Por exemplo:

Professor/pesquisador: Já ouviram falar sobre jogos cooperativos? Na escola, quais os jogos e brincadeiras que vocês identificam como competitivos e como cooperativos? **Crianças:** “jogos em que todos precisam cooperar como o futebol, também tem o basquete (Bruno); o pique e pega, o pique cola (Luanda); aquela brincadeira de puxar a corda, cabo de guerra (Priscila). (Roda de Conversa 4, outubro/2024).

É importante ressaltar que, devemos iniciar de forma progressiva a apresentação de conteúdos em que talvez um grupo nunca tenha ouvido falar, então apresentamos por partes, os tais Jogos. Então, foi a partir deste momento que compartilhamos conhecimentos, por meio de alguns questionamentos;

Professor/pesquisador: “existe distinção de jogos cooperativos e jogos competitivos? Se eu perguntasse a vocês, o que vem em mente?” **Crianças:** “jogos competitivos se joga contra os adversários” (Bruno), “alguém vai ganhar e outro vai perder, e nem todos vão ficar felizes” (Pietra), “jogos que existe cooperação (Luanda), “todos se ajudam (Bruno)” (Roda de Conversa 4, outubro/2024).

Adotamos como estratégia a utilização de recursos audiovisuais para facilitar a exposição do conteúdo e a compreensão do tema. Foram exibidos pequenos vídeos¹⁹ educativos, nos quais os autores, de forma dinâmica e concisa, explicavam e demonstravam conceitos e características relacionados aos jogos. Durante a exibição, pausávamos os vídeos entre um e outro para promover momentos de diálogo e construção coletiva de interpretações sobre o que estava sendo apresentado. Aproveitei essas pausas para solicitar que as crianças compartilhassem ideias ou conhecimentos sobre competição e cooperação, com o objetivo de observar suas abordagens sobre esses conceitos.

Após os vídeos e os diálogos iniciais com as crianças, busquei observar se compreenderam as distinções sobre jogos competitivos e cooperativos. Em suas considerações, relataram que, “um time joga contra outro, um vai ganhar e outro vai perder, e só tem um líder” (Pietra). E quanto aos jogos cooperativos, perguntei o que eles compreenderam, após análise das imagens e informações contidas nos vídeos, consideraram que “os jogos cooperativos se jogam com os colegas, todos têm o mesmo objetivo” (Luanda), “todos podem ser líderes” (Pietra), “também precisam se ajudar” (Bruno).

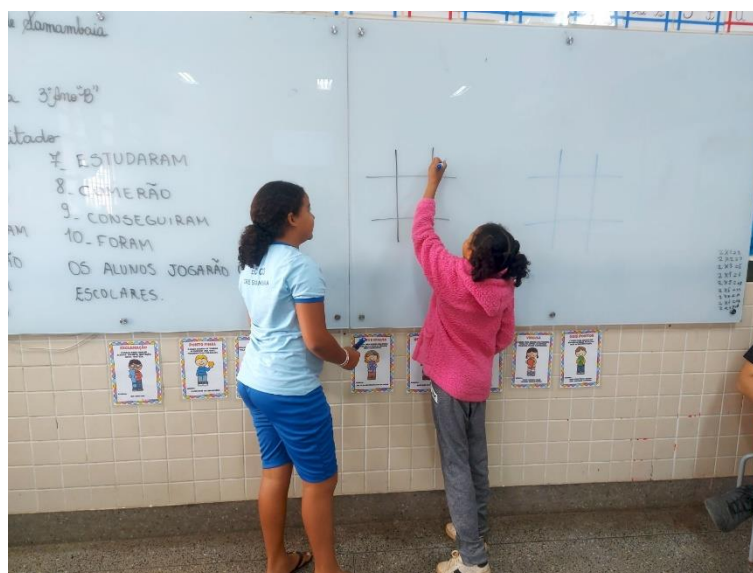
Seguindo com as estratégias didáticas, foram apresentadas duas propostas de atividades, com o objetivo de promover a compreensão dos objetos de estudo em questão. A primeira proposta, foi um jogo popular, o Jogo da Velha, utilizando a lousa da sala de aula e pincel para quadro, primeiramente de maneira individual (1x1). Em seguida, realizamos o mesmo jogo numa perspectiva coletiva (3x3). A proposta foi proporcionar às crianças a oportunidade de compreender, através das vivências práticas, as possibilidades distinções entre competitivo e cooperativo.

A segunda atividade realizada foi o jogo coletivo *Corre Tartaruga* (Soler, 2005). A dinâmica utiliza duas bolas diferentes, entregues a dois jogadores sentados em posições opostas dentro de um círculo formado pelos demais participantes. As bolas devem ser passadas de mão em mão, no mesmo sentido e sem pular ninguém. Uma das bolas representa o coelho e a outra, a tartaruga. Quando uma bola alcança a outra, a que for alcançada é considerada a tartaruga. O objetivo é estimular os participantes a cooperarem entre si para evitar que a

¹⁹ Disponível em: <https://youtu.be/cMCi1aPUskc>; <https://youtu.be/vb-3NdH75d0h><https://youtu.be/rOshZA0XzH0>. Acesso em 02 jan. 2025.

tartaruga seja apanhada. A atividade exige trabalho em equipe e colaboração, tanto na tentativa de fuga quanto na de perseguição, promovendo o engajamento coletivo em busca de um resultado comum.

Imagem 18: Jogo da Velha



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Imagem 19: Jogo Corre Tartaruga



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Ao final pudemos dialogar um pouco a respeito, a fim de perceber, quais as experiências percebidas entre jogar com e jogar contra, nas atividades que

acabamos de realizar, e prontamente algumas das crianças responderam que “também precisam se ajudar para chegar aonde querem, e todos se divertem” (Braian). Segundo o autor, Soler (2005), dinâmicas que tem por objetivo despertar a consciência da cooperação, mostra que é uma alternativa possível e saudável para as relações interpessoais, princípio vital para aproximação e a harmonia para cada uma das diferentes peças que compõem o todo, na medida em que os jogos são por si próprios, experiências cooperativas, afirma Soler (2005).

Ressalta-se que essa característica do jogo, assim como os objetivos propostos e as percepções observadas durante a atividade, corroboram uma das principais definições dos jogos cooperativos: a ausência de perdedores²⁰. Nesse tipo de jogo, forma-se um único time, em que todos participam, se ajudam mutuamente e atuam de maneira plenamente cooperativa.

É importante perceber que, as análises ou conhecimentos trazidos pelas crianças, a partir da exposição do conteúdo e material áudio visual, podem corroborar com alguns dos significados do tema em debate, uma vez que, existem muitas definições para o que vem a ser cooperação e competição, segundo descritas por Brotto (1999), onde a cooperação demonstra um processo de interação social, compartilhada e com a participação de todos.

A competição demonstra interação social, com objetivos exclusivos (ideias ou estratégias exclusivas), ações que podem ser isoladas e que os benefícios podem ser apenas para uma parte dos participantes. Porém “a cooperação e a competição são aspectos de um mesmo espectro, que não se opõe, mas se compõe” (Brotto, 2001, p.25).

Para a próxima proposta, em nosso 4º encontro, iniciamos nossa sequência didática recapitulando o que fizemos, quais os conteúdos apresentados e divulgados na última aula que realizamos, oportunizando a eles um momento de fala e de escuta, de apropriação de conhecimentos vivenciados através das experiências práticas já realizadas, que foram sobre os jogos Competitivos e os jogos cooperativos.

²⁰ Brotto, Fábio Otuzi Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência | Fábio Otuzi Brotto. --Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Professor/pesquisador: Crianças, o que vocês se lembram do que tratamos, do que conversamos, e do que foi trazido como conteúdo de aprendizagem em nossa última aula?

Crianças: "Jogos cooperativos, jogos competitivos".

Professor /pesquisador: vocês poderiam dizer para mim algumas das características desses jogos que vocês citaram?

Crianças: "jogar com" e "jogar contra" (Braian); "importância de se respeitar as pessoas" (Biana); "as características individuais de cada um" (Mario) (Roda de Conversa 5, novembro/2024).

Após este momento inicial, compartilhamos com as crianças quais as propostas de atividades a serem desenvolvidas no dia. A primeira atividade foi a de Bexigas ao ar livre, inspirada em Soler (2005), mas com sugestões deste professor/pesquisador. Após entregar um balão para cada criança, foi solicitado a eles que utilizassem qualquer recurso de movimento corporal para que mantivessem os balões no alto e não os deixassem cair no chão.

Primeiramente, realizaram a atividade individualmente, cada um cuidava do seu balão. Em seguida, orientei a todos com novas instruções/desafios, que formassem um círculo no centro do pátio, e que a partir daquele momento todos deveriam manter os balões no alto, dentro da roda, onde todos fossem responsáveis uns pelos outros. Os objetivos desta atividade prática consistiam em promover a integração social, aprimorar o trabalho em grupo e favorecer ou estimular a cooperação.

Imagem 20: Atividade com bexigas



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Ao serem questionados sobre suas percepções das estratégias utilizadas em ambas as brincadeiras desenvolvidas até aquele momento, perguntei a eles sobre as características observadas;

Professor/pesquisador: crianças, as atividades permitiram que vocês brincassem “com” ou “contra” seus colegas? **Crianças:** “brincamos com, de maneira cooperativa” (Bruno), os objetivos eram os mesmos, não deixar os balões caírem”. **Professor/pesquisador:** E quando algum balão caiu no chão ou estoura, acaba a brincadeira para alguém, alguém saiu da brincadeira? **Crianças:** “não. Ninguém sai. Era só pegar outro balão e continuar” (Pietra). **Professor/pesquisador:** Foi mais fácil brincar sozinho ou brincar juntos? **Crianças:** “ah, brincar sozinho, só tinha o meu balão pra cuidar” (Pietra); “brincar junto também foi fácil, porque quando eu precisei minha amiga me ajudou e eu ajudei o dela pra não cair”; “foi fácil podia usar qualquer parte do corpo para não deixar o balão cair” (Rute); “e depois, todo mundo se ajudou na roda pra não deixar os balões caírem (Biana)” (Roda de Conversa 5, novembro/2024).

Numa espécie de “re-criação coletiva”, Brotto (2002), os participantes podem criar jeitos diferentes de fazer ou realizar a mesma atividade, mesmos princípios, mesmos objetivos. Estratégias assim, podem proporcionar oportunidades de desfrutar o sucesso ou o insucesso da proposta, bem como realizar e vencer juntos. Agindo de modo a contribuir para o bom andamento do jogo, praticando a corresponsabilidade, cada um deve fazer a sua parte, reconhecendo sua responsabilidade consigo mesmo e com os demais, agindo em sintonia e cooperando para que o jogo continue.

Na variação seguinte, solicitamos que se dividissem em grupos, acompanhando as cores distintas dos balões, que foram aleatoriamente distribuídos no início das atividades propostas. Dessa forma, as cores que fossem iguais deveriam se agrupar. O professor/pesquisador propõe desafios aos grupos, onde primeiro foram desenvolvidas de maneira individual e depois coletivamente. O nome do jogo desenvolvido foi o *Baloncesto*, que significa basquete em espanhol, ou bola ao cesto ou ao alvo. Questionamos as crianças se elas sabiam o significado da palavra, e o estudante Dervis, estudante imigrante venezuelano, prontamente respondeu “basquete”.

Buscamos com esta atividade incluir a cultura de outro país que, na ocasião, prestigiar a criança imigrante. Fiz algumas referências a outros esportes que também são praticados em países como a Venezuela e que embora tenham nomes diferentes dos que usamos, trata-se dos mesmos jogos (Handebol X Balonmano;

Futebol X Fútbol). É imprescindível identificar a presença de distintas culturas ou as diversidades culturais existentes em meio a comunidade escolar, sejam elas afro-brasileiras, indígenas, comunidades de campos ou florestas, migrantes ou imigrantes, que segundo o CMDF (2018), a identificação de outros grupos culturais permite compreender, valorizar e respeitar outros indivíduos, bem como seus costumes e práticas, suas características socioculturais.

Nesta proposta, inicialmente desenvolveu-se de maneira individual, onde as crianças percorriam um caminho, se deslocando e batendo o balão para que ficasse sempre no alto, sem deixar cair, e em direção ao arco que estava pendurado em determinado ponto, e de cor semelhante ao seu balão, a fim de cumprir com o objetivo de passar o balão por dentro do arco e voltar.

Assim, cada participante do grupo faria o mesmo até que todos completassem o desafio. Em seguida, foi proposto que fizessem o circuito novamente em duplas, de modo colaborativo. Estes deveriam estar com um dos braços sobre os ombros do colega que formava seu par, cada um conduzia seu próprio balão, sem deixá-lo cair. E quando caía, deveriam seguir com o outro balão e cumprir o desafio proposto, que era o mesmo, de percorrer o circuito e passar com o balão dentro do arco. Após a realização das atividades, nos reunimos no centro do pátio, para uma roda de conversa e dialogarmos. Quando questionados sobre as atividades realizadas neste segundo momento, buscamos identificar sobre os desafios e suas percepções:

Professor/pesquisador: crianças, o que vocês acharam das atividades, dos desafios que receberam, tanto para fazer sozinhos como em duplas ou grupos? **Crianças:** “muito legal, às vezes difícil, às vezes fácil” (Rute). “muito legal, eu gostei (Mariah); foi legal, a minha a minha amiga me ajudou e eu a ajudei (Lara) **Professor/pesquisador:** brincaram “com” ou “contra” seus colegas? **Crianças:** “primeiro sozinho, depois com meu colega, foi mais divertido, pois tínhamos que nos ajudar para conseguir realizar a tarefa” (Peter); “brincamos com, pois a gente coopera uns com os outros (Bruno)”. **Professor/pesquisador:** havia perdedores ou vencedores nas atividades propostas; **Crianças:** “não, pois todos participaram e todos venceram, pois não era uma competição, mas sim um desafio” (Bruno, Luma). **Professor/pesquisador** Brincar ou jogar, sozinho ou coletivamente, o que foi mais interessante? **Crianças:** “Coletivamente, porque a gente pode compartilhar essa diversão” (Mario); “eu pude ajudar a Maria Claudia a realizar a atividade (Rute)”; “Coletivamente (Lara)”. (Roda de Conversa 6, novembro/2024).

Imagem 21: Jogo do Balão no Cesto (*Baloncesto*)



Fonte: acervo do autor (2024).

Imagens 22 e 23: Atividades colaborativas com bexigas



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Brotto (2002) afirma que, somente com um melhor conhecimento deste processo, esta etapa de percepção pode oferecer condições para a distinção da competição e da cooperação adequadamente. Porém, não definem e não representam e nem substituem a natureza do jogo, mas fornecem elementos e

evidências relacionadas ao comportamento dos indivíduos quando colocados em prática em pequenos grupos, diante da necessidade de alcançar objetivos e solucionar dilemas comuns.

Na sequência da nossa proposta pedagógica, em nosso 5º encontro, o tema da aula seguinte foi sobre a Inclusão. A aula foi desenvolvida em sala de aula, pois foi necessário utilizar recursos audiovisuais (TV, computador). Como material de apoio ao planejamento do conteúdo pedagógico a ser abordado, compartilhamos o filme de nome *Cuerdas*²¹ (Cordas), um curta metragem que conta a história de uma relação de amizade entre a pequena Maria e seu colega Nicolás, portador de paralisia cerebral, e que em seu contexto evidencia atitudes de inclusão em ambiente social e comunitário.

Inicialmente, todos reunidos no centro da sala e sentados próximo a tv, buscamos compreender, questionando às crianças, sobre o significado do tema em questão, a Inclusão. O que eles compreendiam sobre o tema, e se poderiam explicar ou citar exemplos. Algumas crianças responderam imediatamente, como: “é incluir todos” (Bruna), “brincar com todo mundo” (Arlindo), “todos têm direito a participar” (Mario), “não deixar ninguém de fora” (Pietra), “a importância de se respeitar as pessoas” (Biana). Após esse momento de diálogo, iniciamos com a exposição do filme.

Imagem 24: Diálogo sobre o tema Inclusão



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

²¹ Filme “Cordas”, disponível em: <https://youtu.be/gOKseTEmh7w>. Acesso em 03 mar de 2024.

Ao final da apresentação do filme, sentamo-nos em uma roda de conversa e dialogamos a respeito;

Professor/pesquisador: então crianças, qual o tema, ou mensagem deixada no filme? **Crianças:** “que era sobre inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência”, e que ninguém queria brincar com o menino porque ele era diferente” (Mario); “sobre uma menina que queria ajudar seu colega que era deficiente a participar das mesmas coisas que todo mundo brincava” (Biana); **Professor/pesquisador:** qual foi a estratégia utilizada pela menina, Maria, para que o menino pudesse brincar? **Crianças:** “que ela amarrou uma corda na perna, nos braços para que ele pudesse brincar” (Muriel, Biana, Lara). “Ela deu um jeito para ele poder brincar também, e não só porque ele era diferente que ele não poderia brincar, porque se fosse a gente a gente não ia gostar” (Biana).” todos têm direito a brincar, a aprender, mesmo que não sejam todos iguais” (Mario) **Professor/pesquisador:** vocês conhecem ou convivem com outras pessoas diferentes de vocês? com algum tipo de necessidade ou deficiências? **Crianças:** “sim, temos a Maria Claudia” (Rute), - Essa é estudante da turma com síndrome de Down, e que na ocasião pude explicar a eles o que isso significa e suas especificidades. “A Maria Claudia brinca com todo mundo e não é excluída (Mariah) “que ela participa de tudo como todo mundo” (Rute, Mario), “nós gostamos muito dela” (Mariah). “tem também o Muriel” (Biana). “eu brinco com todo mundo, não fico sozinho” (Muriel) (Roda de Conversa 7, novembro/2024).

Durante esta última roda de conversa, a estudante maria Claudia tentou dizer que gosta de brincar com suas amigas. Digo tentou, pois apresenta dificuldade da oralidade, mas com ajuda da educadora social voluntária pude compreender isso. E o estudante Muriel também apresentou sua opinião, quando ouviu seu nome sendo citado por um de seus colegas, lembrando que ele tem autismo e não se sente só, gosta de participar.

Na ocasião, aproveitamos para discutir e contextualizar o tema da inclusão de pessoas com necessidades específicas, destacando sua importância e as possibilidades concretas de proporcionar a participação de todos. Abordamos a relevância de promover a inclusão em diferentes espaços sociais e educacionais, e mencionamos os recursos de acessibilidade e os ajustes em materiais e ambientes que existem em nosso cotidiano para favorecer essa participação.

Foram citados exemplos práticos, como o piso tátil presente na escola, as sinalizações táteis em elevadores e os sinais sonoros em semáforos, todos desenvolvidos para assegurar a autonomia de pessoas com deficiência no convívio social. As crianças também contribuíram ativamente com o debate, mencionando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e os intérpretes que utilizam sinais manuais,

observados por elas em diferentes contextos, como na televisão, em igrejas e no circo: “aquelas pessoas que ficam fazendo os gestos com as mãos que aparecem na TV” (Pietra, Biana).

Essa reflexão remete à ideia defendida por Soler (2002), ao afirmar que o ser humano é, por natureza, diverso, com características físicas, culturais, cognitivas e emocionais próprias. É justamente essa diversidade que enriquece a convivência, pois só aprendemos e evoluímos no encontro com o outro — especialmente com aquele que é diferente de nós. Sob a ótica da construção de uma sociedade inclusiva, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), o texto faz uma reflexão sobre inclusão e democracia, quando diz que, a construção de uma sociedade inclusiva é processo fundamental para manutenção de um estado democrático, onde se entende a Inclusão como a garantia de acesso, a todos, de modo contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, e que essa sociedade deva estar orientada por relações de acolhimento das diferenças humanas e de aceitação dessas diferenças, num esforço coletivo de equiparação de oportunidades, de desenvolvimento com qualidade em todas as dimensões de vida

Em uma perspectiva curricular, fazendo uma reflexão sobre sociedade e em contexto socioeducacional, Lorenzini *et al.* (2015), traz a ideia de que as ações pedagógicas devem estar voltadas para uma educação livre de preconceitos, valorizando as diferenças e as particularidades de cada indivíduo. As ações devem compreender a necessidade do desenvolvimento de atitudes de solidariedade, cooperação, coletividade, buscando superar a hegemônica força estabelecida por ambientes escolares criados para poucos.

Se faz necessário então, reconhecer as diferenças culturais, a pluralidade de ideias, tornando a participação dos aprendizes essencial para a construção de consciência social, o que pode vir a ser sinônimo de escola com qualidade social. A autora ressalta ainda que, as atividades ou ações pedagógicas da escola devem assegurar a todos os estudantes a participação, sejam elas dentro de sala de aula ou não, como em atividades extras curriculares, valorizando ainda suas apropriações de conhecimento adquiridas fora da escola.

Concluída esta primeira etapa do planejamento, seguimos então para a segunda parte da atividade proposta para o dia, que foi uma vivência prática com o

propósito de experimentarmos um jogo no qual pudesse ter características inclusivas. Proporcionar vivências que pudessem perceber atitudes de inclusão. Através de uma perspectiva de reconstrução das características do jogo de vôlei, chegamos ao vôlei balão, apresentado como uma proposta de práticas de jogos cooperativos. Inicialmente, foi perguntado às crianças se conheciam o jogo de voleibol, e se conheciam as regras ou objetivos do jogo. Responderam que “era de não deixar a bola cair no chão e fazer com que a bola caísse do outro lado” (Bruno).

Assim, juntamente com professor de educação física da turma, iniciamos as orientações necessárias. Esticamos uma corda barbante no meio da sala, solicitamos às crianças que se dividissem em dois grupos, e utilizando um balão, iniciamos ali o jogo. Depois de alguns minutos, propomos um novo desafio ao jogo, incluímos dois balões. Ao perceberem a dinâmica em sua alteração, disseram “agora ficou mais difícil e todo mundo tem que prestar atenção para não deixar a bola cair” (Breno); “alguns tem que ficar mais na frente e outros mais atrás para proteger todo o campo” (Pietra). Assim, sugeriram estratégias ao jogo coletivo.

Imagem 25: Jogo Vôlei-balão



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Pude observar que, ao solicitarmos que as crianças se organizassem em grupos, elas prontamente se auto-organizaram. No entanto, chamou a atenção o fato de que a divisão entre os participantes ocorreu com base no gênero: meninos

de um lado e meninas de outro. Depois de alguns minutos de atividade, interrompi o jogo para abrir um momento de diálogos. Perguntei às crianças se haviam reparado como os grupos haviam se formado, destacando que eles tinham se separado entre meninos e meninas. Algumas ficaram sem saber o que responder, outras apenas abaixaram a cabeça, um pouco tímidas. Aproveitei então para refletirmos juntos sobre a importância de brincarmos e jogarmos todos juntos, sem fazer distinções entre colegas. Afinal, a convivência e o respeito começam nas pequenas atitudes do dia a dia.

Embora essa escolha não tenha sido incentivada, ela parece refletir uma busca por afinidade e conforto no convívio com pares semelhantes. Esse comportamento pode revelar, além da identificação com o grupo, uma certa resistência à participação em grupos mistos, motivada por inseguranças, receio de não serem ouvidos ou pela percepção de que suas chances de interação e sucesso seriam menores em contextos mais diversos. Diante disso, é fundamental promover a cooperação como eixo central das interações, pois ela não apenas fortalece o senso de pertencimento, como também contribui ativamente para o enfrentamento de práticas excludentes e para a construção de um ambiente mais inclusivo.

Em uma segunda e última proposta de realização desta mesma atividade, propusemos uma nova forma de jogarmos. Apresentamos uma situação semelhante à do filme compartilhado no início da aula, onde teríamos um estudante entre nós, a partir daquele momento, que, tinha limitação motora, não caminhava e fazia uso da cadeira de rodas, e que desejava participar conosco da mesma atividade. Imediatamente as crianças sugeriram propostas: “podemos amarrar barbantes nos braços dele e nas pernas” (Mario), “podemos conduzir a cadeira dele de um lado para o outro” (Muriel).

Nesta oportunidade, pudemos lembrar sobre os jogos e as modalidades paralímpicas, na tentativa de demonstrar ou conduzi-los a mais conhecimentos sobre as condições de atletas com necessidades específicas serem incluídos ou de oportunizar a todos a possibilidade de realizar as mesmas atividades que os demais, uma vez que a turma havia tido essa vivência ao longo do ano devido às Olimpíadas e Paralimpíadas²² de Paris, esta realizada de 28 de agosto a 8 de

²² Disponível em: <https://www.olympics.com/pt/noticias/jogos-paralimpicos-paris-2024-todas-medalhas-brasil>. Acesso em 20 de novembro de

setembro de 2024, na capital francesa, reunindo mais de 4 mil atletas de 184 países em 22 modalidades esportivas. Então apresentamos a proposta do Vôlei balão sentado. Podemos, a partir daquele momento, vivenciar essa atividade. Pedi a que se dividissem em quatro grupos distintos, com a orientação que os novos grupos poderiam ser mistos e que seria de muita importância percebermos que podemos jogar todos juntos. Talvez tenha sido este o momento de desafio às crianças, de ruptura de paradigmas. Assim, esticamos duas cordas de barbante, com o auxílio da professora da turma e da educadora social, e as crianças também puderam colaborar com esta função, revezando entre si.

Imagem 26: Vôlei-balão sentado



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Ao final desta atividade, sentamo-nos novamente em uma roda de conversa e dialogamos sobre as atividades desenvolvidas, buscando uma compreensão ampliada sobre o tema discutido e sobre a importância da inclusão, fazendo conexão sobre as características dos jogos cooperativos que aborda a importância da participação de todos, de todos poderem se divertir, e principalmente, sobre o brincar “com”. As crianças puderam expressar seus sentimentos quanto à realização das atividades, dizendo:

Professor/pesquisador: então crianças, o que vocês compreenderam e gostariam de falar sobre o tema que abordamos em nossas atividades no dia de hoje? **Crianças:** “acho muito importante a inclusão, pois todos têm

direito de brincar” (Rafael). “Ninguém é igual a ninguém, e só por que uma pessoa é diferente a gente tem que excluir ela?” (Mario); “na minha família tem gente com deficiência motora, e que nem por isso deixam de fazer as coisas, ou de “participar das atividades em família (Rute)” (Roda de Conversa 8, novembro/2024).

Como cita Soler (2005), as dinâmicas dos jogos cooperativos, tem por objetivo proporcionar o despertar da consciência da cooperação, demonstrando-se assim uma alternativa possível e saudável no campo dos relacionamentos sociais. Permitir a apropriação de conhecimentos ou reconstruir concepções, e que ações compartilhadas promovem interações sociais importantes, compartilhando benefícios entre todos, exercitar saberes que possam estabelecer elos mais humanos entre o jogo e a vida, valores e concepções que orientam e ressignificam as atitudes humanas. E como descreve Brotto (1999), a cooperação é um processo de interação social que tem os objetivos comuns, ações e atitudes compartilhadas, e que geram benefícios mútuos.

Ainda sob a perspectiva de uma educação inclusiva, é fundamental que os educandos façam parte da construção das atividades e de suas propostas, e ao educador, utilizar-se de estratégias de ensino a modo obter a atenção e compreensão de todos para o fazer coletivo, afirma Moraes (2015). Resguardadas as diferenças epistemológicas, é possível aqui estabelecer correlações com a abordagem Crítico-Superadora, quando as aulas de Educação Física emergem à perspectiva crítica, de tematizar as atividades corporais, de modo a possibilitar a discussão de objetivos e conteúdos, bem como a resolução de problemas e desafios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem (Castellani Filho *et al.*, 2009).

Dessa forma, os estudantes são, gradualmente, instigados a refletir de maneira crítica sobre as possibilidades, limitações e mitos presentes na Educação Física escolar. Os "mitos" na Educação Física escolar podem se referir a ideias, concepções ou crenças equivocadas que muitas vezes circulam no ambiente escolar e influenciam a forma como os estudantes, professores e até mesmo os pais veem o componente curricular. Por exemplo, muitas vezes, a ideia de que apenas estudantes com habilidades atléticas se destacam ou se beneficiam da Educação Física cria um estigma. Isso pode levar a um sentimento de exclusão entre aqueles que não se sentem tão confiantes em suas habilidades esportivas;

que a Educação Física só é válida quando envolve competição. Isso pode desvalorizar atividades cooperativas, recreativas ou mais lúdicas que também promovem o desenvolvimento físico e social dos estudantes.

Revela-se assim, valores morais, sociais, éticos identificados na construção da cidadania humanista e democrática.

“Falar de processo inclusivo no ambiente escolar, significa abordar de frente uma pedagogia centrada no educando; significa falar em mudanças, adaptações, desequilíbrio e, sobretudo, considerar o indivíduo, o aluno, na sua individualidade, com suas capacidades e potencialidades” (Moraes, 2015, p.184).

Infere-se que, segundo Cidade e Freitas (2002), a Educação Física escolar se configura como um importante espaço de reconstruções, ao possibilitar a participação de crianças e jovens em práticas corporais que atendem às suas condições e capacidades, promovendo a valorização individual e a inclusão desses educandos em comunidade. Dessa forma, o componente curricular pode contribuir para o desenvolvimento integral, tendo em vista o fortalecimento da autoestima, a valorização das diferenças e a construção de um ambiente de convivência mais democrático, no qual todos possam se sentir parte de um mesmo universo social e cultural.

Na proposta seguinte de nossa unidade didática, em nosso 6º encontro, optamos por vivenciar mais características dos jogos cooperativos, utilizando um jogo muito apreciado pelas crianças, a Queimada²³. Acreditamos que exista uma grande variedade de jogos criados/recriados e adaptados com o objetivo de incentivar a cooperação. E este jogo pode ser um desses.

Primeiramente, propomos o jogo de modo a ser jogado tradicionalmente. Ou seja, queimar e evitar de ser queimado. O objetivo do jogo é eliminar os jogadores adversários. Nesse sentido, aqueles que fossem queimados estariam eliminados do jogo. As regras foram explicadas, dividimos as equipes e as identificamos por coletes de cores distintas. Assim, iniciamos o jogo.

²³ Queimada ou Queimado é um esporte coletivo em que os jogadores de duas equipes tentam acertar/queimar os oponentes com uma bola, evitando serem atingidos (Wikipédia, 2024).

Imagem 27: Jogo de Queimada



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Ao final, nos reunimos no centro da quadra e fizemos algumas observações sobre o jogo, dialogando a respeito. Questionados se haviam gostado e se haviam compreendido bem as regras, algumas crianças dialogam que;

“Não gostei muito porque saí do jogo logo” (Ailto); “é chato isso de sair do jogo” (Rafael); “eu gostei, meu time venceu” (Pietra); “eu só joguei uma vez, ninguém passou pra mim” (Matias) (Roda de Conversa 9, novembro/2024).

Neste momento, pude compartilhar com a turma aspectos observados por nós professores, como alguns participantes não estarem participando ativamente, crianças que não estavam tendo oportunidades de lançarem a bola, alguns demonstravam estar chateados por estar sendo ignorados pelos demais colegas de time. Solicitamos a eles explicações, que pudessem dialogarmos juntos a respeito do que observavam e o que poderia ser feito para tentar resolver possíveis situações conflituosas do jogo. Apresentou-se algumas considerações: “quando pegarmos a bola podemos passar para os colegas que ainda não foram” (Biana); “a gente pode ir compartilhando” (Mario); “quando a pessoa for duas vezes, então dá a vez pra outro” (Bruno); “passar a bola pros outros jogarem também” (Malu).

O jogo traz consigo situações de conflitos e necessidades de diálogos e discussões. Pôde-se observar que as crianças conseguem compreender claramente as regras, bem como suas consequências. Mais importante foi poder observar e constatar, por meio de suas falas, que também são capazes de

compreender a importância de todos, que é possível resolver situações conflitantes, podendo considerar o outro como parceiro, sendo solidário, reconhecendo interesse mútuos e priorizando o bem-estar de todos. Características da cooperação.

Seguindo com a dinâmica da atividade proposta, propusemos aos participantes a possibilidade de se recriar regras, inspiradas em Brotto (2002), quando se apresenta possibilidades de transformação no sentido de um jogo comum, integrando pequenas mudanças que podem fazer grandes diferenças. Como é o caso de jogos semicooperativos, onde visa ampliar as chances de que a cooperação ocorra, mesmo não garantindo que a aconteça.

Este jogo pode também ser classificado como jogos de resultados coletivos: todos os participantes jogam cooperando entre si em prol do mesmo objetivo (Soler, 2005). O objetivo deste jogo é transformar a eliminação em atitudes de colaboração. Neste sentido, ao invés de eliminar o jogador, ele poderia permanecer jogando, como o jogador “cruza”, por exemplo. Outro questionamento que fiz foi, “para aqueles que fossem queimados a mais de uma vez, para onde eles iriam para e que não deixassem a brincadeira? As crianças sugeriram que: “ele vai para o lado do campo, e de lá ele pode jogar também” (Bruno); “pode utilizar a parte lateral do campo” (Pietra); “e quem tiver de fora do campo do seu time também pode tentar queimar” (Bruno); “mesmo quem tiver de fora do campo e queimar, ele pode voltar pro campo do seu time” (Rute). E assim seguimos com a atividade com as regras reconstruídas através das sugestões das crianças.

Imagem 28: Jogo de Queimada de resultado coletivo.



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Ainda segundo o autor, pode-se vivenciar os Jogos Cooperativos como prática “re-educativa”, que segundo ele, é capaz de transformar condições competitivas em alternativas cooperativas, quanto à realização de desafios, soluções de problemas e de conflitos. É possível perceber o prazer em se compartilhar caminhos para o bem-estar comum. “Tanto no jogo quanto na vida, estamos permanentemente sendo desafiados a solucionar problemas, harmonizar conflitos e realizar objetivos” (Brotto, 1999, p.83).

Por fim, ao final das atividades, reunimo-nos uma grande roda no centro da quadra, e dialogamos a respeito das características dos dois jogos:

Professor/pesquisador: crianças, a respeito do primeiro jogo de queimada, a tradicional, quais características vocês observaram? **Crianças:** “competitivo, pois tinha exclusão, saia fora do jogo” (Pietra); “e eu fiquei triste porque parei de jogar” (Lara); “ninguém queria passar a bola pra mim” (Mariah) **Professor/pesquisador:** E quanto ao segundo jogo, queimada com as adaptações que fizemos? Ela foi competitiva também, ou foi cooperativa? **Crianças:** “cooperativo”, - gritaram em voz alta quase que todas as crianças simultaneamente. **Professor/pesquisador:** E quais as características que vocês conseguiram perceber? **Crianças:** “ao invés de ser excluído, ele continua jogando o jogo” (Muriel); “mesmo que alguém fosse queimado, ele poderia continuar jogando” (Ailto); “sempre que alguém é queimado ele volta pra brincadeira, e isso é mais legal” (Pietra); “a gente nunca saía do jogo e sempre voltava” (Mariah); “é mais divertido, porque parece que o jogo nunca acaba” (Rute) (Roda de Conversa 10, novembro/2024).

Dialogando com a estudante Maria Claudia, que tem Síndrome de Down²⁴ (SD), questionei o porquê ela chorou quando foi queimada, e respondeu assim: “porque eu saí da brincadeira, e doeu meu braço”. Em seguida perguntei a ela qual das duas brincadeiras ela havia gostado mais, e respondeu: “a segunda é mais legal, porque eu não saí, eu brinquei com todo mundo, eu joguei a bola nos meninos”.

Pode-se perceber, através das atitudes propostas pelas crianças na forma de se continuar jogando, que o jogo mesmo que pensado e arquitetado para ser cooperativo, nem sempre o será, mas é possível se exercitar o respeito mútuo, a consideração e empatia pelo próximo, e ampliar as possibilidades da coletividade. Esta atitude cooperativa, segundo Brotto (2002) propõe objetivos comuns, ações

²⁴ Na SEEDF, os estudantes com laudo de Síndrome de Down são lançados no sistema educacional com Deficiência Intelectual (DI).

compartilhadas e resultados benéficos a todos, proporcionando homogeneidade na quantidade de contribuições e participações, produtividade qualitativa e sensibilidade às solicitações dos participantes.

Para a segunda atividade proposta para a semana, em nosso 7º encontro, nos baseamos em uma proposta de atividade inspirada em Brotto (2002, p.141), quando compartilha em seu material didático um jogo, intitulado “Um time zoneado”, com características dos Jogos de Inversão, que enfatizam a noção de interdependência, pela aproximação e troca dos jogadores que começam em uma equipe e com o desenrolar do jogo passam a fazer parte de equipes distintas. Ou seja, vão mudando de lado, colocam-se nos lugares uns dos outros, levando-os a perceber que todos fazem parte de uma mesma equipe.

Semelhante ao jogo de handebol, no qual o objetivo é tanto atacar quanto defender, todos os participantes estão envolvidos de maneira ativa, distribuídos em áreas específicas (zonas) que, conforme o andamento da partida, favorecem interações constantes, proporcionando a participação de todos, sem barreiras e sem exclusão, percebendo assim, que todos farão parte de um mesmo time. Para as orientações iniciais, utilizamos a sala de aula, com o auxílio da lousa da sala, para que pudesse explicar através de desenhos, e facilitar a compreensão por parte dos estudantes.

Em seguida, nos dirigimos para a quadra de esportes. Lá, solicitei às crianças que fizessem as divisões das equipes, e que elas deveriam ser em duplas, e logo realizamos a primeira partida. No decorrer da partida foi dado a elas a possibilidades de alternar as duplas, e assim promover maior interação entre elas.

Imagem 29: Jogo “Um time zoneado”



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Ao final da primeira rodada do jogo, aproximadamente 10 minutos, nos reunimos ao centro da quadra e dialogamos a respeito do jogo, das regras utilizadas, pudemos fazer e analisar algumas comparações sobre outros jogos que tinham objetivos semelhantes etc. Questionamos a eles sobre suas percepções sobre o jogo;

Professor/pesquisador: crianças, me digam: o que vocês estão achando da atividade? Tem semelhança com algum outro jogo do cotidiano de vocês? **Crianças:** “parece com o handebol, o futebol, que tem que fazer gol e defender” (Rute); “professor, tem colegas que estavam jogando sozinho, não passava a boa pra ninguém” (Pietra); “se não só o Dervis vai jogar, porque ele mais alto que todo mundo!” (Bruno); **Professor/pesquisador:** O que podemos fazer para solucionar esses problemas, resolver esses conflitos? Qual a sugestão de vocês? **Crianças:** “quando arremessar duas vezes, tem que passar a bola pro seu parceiro” (Bruno); “todo mundo tem que participar” (Mario); “todos tem que ter direito de arremessar também” (Biana) (Roda de Conversa 11, novembro/2024).

Então, seguimos para a sequência do jogo com as sugestões de alterações na regra do jogo sugeridas pelos estudantes. Durante o desenvolvimento do jogo, fomos ajudando as crianças em sua participação, sempre incentivando, demonstrando, corrigindo, enfim, fazendo as orientações sempre necessárias ao longo da atividade. Por fim, nos reunimos novamente ao centro da quadra para dialogar a respeito:

Professor/pesquisador: E então crianças, como foi a experiência dessa vez? **Crianças:** “foi muito legal jogar com minha dupla” (Lara); “quando só o Dervis jogava e só ele fazia gol, isso não é cooperativo” (Pietra); “mas

depois a gente aprendeu que era pra jogar pro companheiro, daí ficou melhor” (Bruno); “todo mundo teve chance de arremessar no gol” (Malu); “ficou mais justo quando passava a bola pros colegas tentarem o arremesso” (Mario). **Professor/pesquisador:** perceberam que nós competimos? É possível competir cooperando? **Crianças:** “sim. Nós podemos jogar cooperando uns com os outros. Neste jogo todos venceram” (Pietra). “sim! A gente pode jogar um esporte e cooperar com os colegas do time” (Bruno). “sim, é fácil” (Mario). **Professor/pesquisador:** Em quais momentos no dia a dia, em sala de aula, vocês cooperam uns com os outros? **Crianças:** “na tarefa” (Bruna), “quando alguém tem dúvidas e eu posso ajudar” (Luanda), “colaborando com a tia Ângela quando ela precisa da nossa ajuda” (Mariah) (Roda de Conversa 12, novembro/2024).

Neste ponto de análise sobre as práticas cooperativas de jogos, foi possível perceber pontos importantes sobre alguns conceitos e seus significados, analisando por meio de diálogos, as possibilidades que a cooperação pode trazer no dia a dia, e principalmente poder analisar os jogos e brincadeiras em diversos contextos, que permite que as crianças e demais participantes explorem e desenvolvam diversos aprendizados, incluindo a habilidade de mediar conflitos, segundo Brotto (2002), é uma abordagem colaborativa e que pressupõe a presença de um mediador que apoiou ambas as partes, facilitando e cuidando do processo de comunicação, de compreensão e de acordos mútuos.

Compreender e desenvolver o senso de coletividade, de integração, de pertencimento e participação, enfim, consciência de grupo, como afirma Almeida (2011). Ainda segundo o autor, a construção humana deve também ser pautada em valores positivos e cooperativos, e estimulada bem cedo.

3.3.3 Análises sobre a temática desenvolvida - Brincadeiras de matriz indígena e africana: explorando princípios cooperativos em jogos e brincadeiras da cultura popular

Segundo o Currículo em Movimento de Distrito Federal (2018), a Educação Física é uma área do conhecimento que trata pedagogicamente de práticas e saberes relativos às manifestações corporais produzidas em diversos contextos sociais e históricos, constituindo, assim, a cultura corporal.

Quanto às práticas corporais que podem ser exploradas, considerando brincadeiras, jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças, entre outras atividades

construídas e reconhecidas ao longo da história cultural da humanidade, algumas delas devem ser levadas em conta durante o processo de construção do saber pedagógico do professor.

Essas práticas, como iniciativas, proporcionam ao estudante a possibilidade de relacionar práticas e saberes históricos, filosóficos, sociais e culturais. Esse processo deve dialogar com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, que, segundo Saviani (2005), visam prover os meios necessários para que os estudantes não apenas assimilem o saber objetivo, mas também aprendam o processo de sua produção.

Seguindo com a proposta pedagógica da unidade didática, para a semana, em nosso 8º encontro, buscamos compreender por meio de questionamentos, os conhecimentos a respeito das brincadeiras de matriz indígena e africana, fazendo uma conexão sobre os saberes do brincar, conteúdo que trabalhamos logo no início das atividades de pesquisa. As crianças puderam acessar as origens das brincadeiras populares, compreendendo a relação cultural com os povos, com a ancestralidade indígena e africana. Os jogos e brincadeiras aqui apresentados, inspirados em Almeida (2011), são jogos que já existem há muitos anos, em vários períodos da história cultural da humanidade, e que se caracteriza pela sua tradicionalidade, universalidade e por sua popularidade em diferentes contextos culturais.

Uma vez questionados pelo professor/pesquisador sobre o que conheciam ou se conheciam alguma brincadeira ou jogo com matriz nessas culturas, as crianças disseram em sua maioria não conhecer ou não se lembrar. Assim, compartilhamos alguns conhecimentos, apresentando alguns jogos/brincadeiras popularmente conhecidas e que tem suas origens com essa temática cultural: a brincadeira do Arranca Mandioca, Cabo de força ou cabo de guerra, Pega cauda, Jogo da Velha. Após ouvirem estes exemplos de brincadeiras, as crianças logo puderam se expressar, como: “sim, eu lembro agora. Já brinquei muito com meu pai de jogo da velha (Bruno, Pietra)”; “é muito legal o cabo de guerra (Mario)”.

Em seguida, iniciamos as atividades práticas, explicando às crianças os objetivos das tarefas e compartilhando conhecimentos sobre as brincadeiras de origem indígena e africana. Estabelecemos uma conexão com os saberes do brincar, fazendo um diálogo com os conteúdos abordados no início das atividades

de pesquisa. As crianças estavam organizadas em círculo, onde todos puderam ouvir as orientações iniciais, e ser ouvidos individualmente ou coletivamente, podendo fazer perguntas e trazer ideias ou sugestões às atividades propostas.

A primeira atividade da proposta foi a brincadeira Arranca Mandioca, de matriz indígena. Uma brincadeira que não precisa de nenhum objeto, mas é preciso ter uma árvore ou algo que simule por perto, como pilares etc. Neste caso, utilizamos os postes de voleibol, por estarmos na quadra poliesportiva, devidamente fixados em seus lugares. A dinâmica é, as crianças sentam-se ao chão, enfileiradas, vão se encaixando e segurando no colega da frente, até que uma criança seja escolhida para ficar em pé e nomeada a “colhedora de mandioca”. Esta deve puxar o último colega da fila, tentando fazer com que alguém se solte dos demais, ou que toda a “mandioca” seja retirada do lugar. Quando alguém se soltar, aquela criança que puxava vai ser o primeiro da fila e o último é quem vai “colher a mandioca”.

A brincadeira que ensina sobre a mandioca, um alimento importante para diversas culturas indígenas, e a forma como ela é colhida, além de proporcionar em sua dinâmica lúdica, o trabalho em equipe, estratégia e o prazer de brincar.

Imagem 30: Brincadeira Arranca Mandioca



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Ao final desta primeira atividade, buscamos compreender suas percepções a respeito das dinâmicas desenvolvidas na atividade;

Professor/pesquisador: crianças, a respeito da dinâmica que foi utilizada na atividade para que pudessem alcançar seu objetivo, o que perceberam? **Crianças:** foi legal, porque a gente tinha que se segurar bastante no colega para não soltar” (Pietra); “a gente se ajudou” (Mariah) **Professor/pesquisador:** que tipo de trabalho vocês realizaram na dinâmica da atividade, individual ou coletivo? **Crianças:** “coletivo, pois trabalhamos juntos” (Biana). Foi difícil, porque estava todo mundo junto, segurando uns nos outros” (Rafael) (Roda de Conversa 13, novembro/2024).

Percebe-se com algumas das falas das crianças, situações de ações cooperativas, pois, segundo Brotto (2001), verifica-se que, para atingir seus objetivos, é necessário que seus pares atuem de forma colaborativa, ajudando-se mutuamente, compreendendo as sensibilidades dos outros, o que resulta em um maior desempenho qualitativo. Enfim, experimentando um sentimento de satisfação maior em poder contribuir e compartilhar memórias afetivas.

Seguindo o planejamento da proposta pedagógica do dia, experimentamos então uma segunda experiência de vivências práticas cooperativas, utilizando-se de mais um jogo popular de diferentes contextos culturais, matrizes indígenas e africanas, que é tradicional jogo do Cabo de força ou cabo de guerra. Nesta dinâmica, pode-se desenvolver este jogo abordando a importância do trabalho em equipe em prol do objetivo comum.

Primeiramente foi proposto aos participantes, modos diferentes de se jogar, numa tentativa de promover compreensão das perspectivas cooperativas e competitivas durante a realização do jogo. Nas duas primeiras realizações deste jogo, sugerimos uma sequência de formatos: inicialmente no modo 1x1 e, em seguida, no modo 1x2. A intenção era que os participantes pudessem perceber, durante o desenrolar da brincadeira, as dificuldades e limitações que surgiriam ao jogar nessas diferentes configurações, e como essas variações impactariam suas estratégias e interações no jogo. E na terceira oportunidade, fizemos com todas as crianças, divididos em números iguais de participantes. Ou seja, ao experimentar diferentes configurações do jogo, eles seriam capazes de identificar como as mudanças no número de participantes influenciam a dinâmica do jogo, as estratégias e as habilidades necessárias para alcançar os objetivos.

Imagem 31: Jogo Cabo de força (1x2)



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Imagem 32: Jogo cabo de força Cooperativo



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

E ao final dessas experiências, podemos ali mesmo, em círculo, dialogar a respeito de suas percepções;

Professor/pesquisador: crianças, sobre as perspectivas coletivas ou competitivas, que espécie de jogo realizamos neste primeiro momento?

Crianças: “jogo competitivo, porque era 1x1, e o mais forte venceu” (Pietra).

Professor/pesquisador: Na segunda experiência, foi 2x1. O que perceberam, “justo ou injusto”? **Crianças:** “injusto. tinha mais gente para jogar só de um lado” (Dervinson); “injusto professor, porque ainda mais que você pode escolher o mais forte pra estar ao seu lado, e ter uma

peessoa mais fraca do outro, não vai ter justiça” (Biana).
Professor/pesquisador: qual dos momentos foi mais divertido?
Crianças: “o último”, responderam. “quando todo mundo brinca é mais divertido tio” (Deivis); “todo mundo jogou e se divertiu juntos” (Mario); “todos participaram juntos” (Rute) (Roda de Conversa 14, novembro/2024).

Na terceira e última atividade desenvolvida na proposta, realizamos o tradicional Jogo da Velha²⁵, mais um jogo popular antigo e de diferentes contextos culturais históricos. Com uma metodologia simples de se jogar, consiste em colocar três peças em linha, tornando um jogo muito popular e divertido no Brasil. Aqui vale ressaltar que, durante o período de observação participante do professor pesquisador, este jogo foi utilizado em sala de aula, com o auxílio da lousa, para que pudéssemos reconhecer algumas brincadeiras populares, iniciar a construção metodológica desta proposta metodológica de ensino, bem como contribuir para a construção de conhecimentos dos participantes, no caso, as crianças.

Utilizando-se ações do modo básico do jogo, propomos construir 2 grupos ou mais, e que todos estivessem participando em alguma equipe. Foram montados grandes tabuleiros no chão da quadra poliesportiva, utilizando-se arcos ou bambolês. As equipes receberam cones chinês, onde cada equipe tinha sua cor distinta. Estas seriam as peças a serem utilizadas durante o jogo. Os participantes jogam alternadamente, preenchendo cada um dos espaços vazios, ao sinal do professor, um participante deveria correr até o tabuleiro formar uma linha com três símbolos iguais em sequência, seja ela na horizontal, vertical ou diagonal.

Algumas sugestões de reconstrução das regras do jogo foram sugeridas pelo professor pesquisador, a fim de que pudéssemos trazer discussões sobre as percepções dos participantes após a realização da brincadeira.

Professor/pesquisador: crianças, o que vocês podem dizer sobre o jogo que acabamos de realizar, o jogo da velha? **Crianças:** “eu já conhecia, e é muito legal” (Pietra); “é divertido” (Mariah); **Professor/pesquisador:** Hoje realizamos o jogo de um modo diferente, em pequenos grupos, jogamos como um time. Qual a diferença para a forma que jogamos em sala de aula, individualmente? **Crianças:** “a gente jogou contra os outros times, mas ninguém ficou sem participar, todo mundo ajudou” (Biana); “foi legal porque todos tivemos a mesma chance. Todo mundo se ajudou” (Mario); **Professor/pesquisador:** De que modo vocês acham que se divertiram mais? **Crianças:** “coletivamente! Quando um tem dúvida o outro colega pode ajudar” (Muriel, Biana); “em grupo todo mundo ajuda a conseguir” (Dervinson). (Roda de Conversa 14, novembro/2024).

²⁵ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo_da_velha. Acesso em 10 jun. 2025.

Imagem 33: Jogo da velha cooperativo

Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Nesta proposta pedagógica, buscamos nos apropriar de diversas formas de jogar ou de brincar, contemplando jogos populares que tem suas raízes constituídas em diferentes culturas que constituem o Brasil, e que suas origens nem sempre são compartilhadas. Por meio das vivências práticas, as crianças puderam agregar seus repertórios de entendimentos e pensamentos críticos, acerca da dimensão histórica e cultural dos jogos e brincadeiras e suas relações com a sociedade.

Segundo o Castellani Filho *et al.* (2009), a escola e a Educação Física têm um papel de grande importância em proporcionar o acesso ao conhecimento de conteúdos, identificando, “sistematizando e ampliando e aprofundando” o conhecimento sobre os jogos. Vale destacar a criatividade das crianças, e principalmente a capacidade de diálogo entre elas, mostrando compreensão com as propostas e a capacidade de participação junto a seus pares.

Depois de todos os momentos vivenciados durante as experiências e vivências pedagógicas, podemos dialogar por mais alguns momentos, no intuito de fazermos algumas reflexões à vida cotidiana. Assim, apresentei algumas indagações como, “em quais momentos no dia a dia de vocês, na escola, em casa, na família, vocês conseguem perceber cooperação? As crianças de modo bem

simples e leve, prontamente responderam: “Quando estamos em times” (Luana); “Quando a gente aposta corrida na rua, a gente tá competindo” (Bruno); “Em casa, quando brinco de lego com meu pai” (Bruna), “Quando ajudo minha mãe a organizar a casa, a lavar as louças” (Raica); “Enquanto eu estou lavando, outra pode estar secando e guardando” (Lara); “Eu ajudo com as tarefas de casa, pra ajudar minha mãe e deixar a casa limpa, organizada” (Ruan).

O momento de expressão das crianças pode ser visto como um catarse coletiva, onde elas externalizam e refletem sobre suas experiências cotidianas, conectando-as ao processo de aprendizado. Ao compartilharem suas vivências, seja competindo, ajudando em casa ou colaborando com outros, os educandos não só estão compartilhando saberes práticos e culturais, mas também participando de uma construção coletiva de significados.

Segundo Saviani (2005), a educação se dá pela mediação das experiências concretas do educando com os saberes históricos e sociais. A partir dessa dialética, as crianças começam a perceber o papel ativo que desempenham na construção de seu próprio conhecimento, entendendo a importância da colaboração e da troca, além de perceberem as interações sociais que permeiam suas ações. Essas falas, portanto, representam um movimento cognitivo de reflexão sobre o mundo em que vivem e a forma como se inserem nele.

De acordo com Oliveira (2023), ao expandirmos o repertório de jogos e brincadeiras, e ao aprofundarmos o conhecimento sobre suas características, elementos históricos e reflexões sobre os conteúdos vivenciados, oferecemos às crianças uma formação integral, além de promovermos o exercício crítico do saber.

Para o nono e último encontro de nossa proposta pedagógica, foi planejada uma atividade de culminância do projeto. Essa ação final teve como objetivo sintetizar e evidenciar os conhecimentos construídos pelos participantes da pesquisa, estudantes e professores, ao longo de todo o percurso formativo. A atividade escolhida foi um Caça ao Tesouro, cuja dinâmica visou incentivar o trabalho cooperativo e possibilitar a identificação de suas principais características.

A atividade de Caça ao Tesouro tem como perspectiva o trabalho cooperativo, sem perdedores e de resultados coletivos, proporcionando aos participantes vivenciarem práticas que estimulem valores sociais e interpessoais como solidariedade, respeito mútuo, união e integração, onde todos devem

trabalhar de maneira coletiva em busca dos mesmos resultados. No final, todos ganham.

Assim, foi desenvolvida do seguinte modo: Os participantes foram divididos em 3 grupos; O professor pesquisador disponibilizou coletes de cores distintas, observando o número total de participantes presentes no dia. Assim, as crianças se organizaram e escolheram seus pares para formação de cada grupo. Assim sendo, cada equipe foi acompanhada por um dos professores responsáveis da turma; O Professor de Educação Física, e professora pedagoga, e mais a Educadora Social Voluntária.

Cada um dos três ficou responsável por uma equipe, e fizeram a leitura do comando inicial de cada desafio proposto, acompanhando os participantes durante o desenvolvimento da atividade. As crianças tiveram a autonomia necessária na busca para solucionar os desafios. O professor pesquisador acompanhou atentamente a realização das atividades, acompanhando de perto todos os grupos, registrando suas falas e registrando imagens dos momentos da vivência.

As tarefas foram divididas em 3 atividades/desafios, em locais distintos: pátio coberto, quadra poliesportiva, e na sombra das mangueiras, localizada na parte dos fundos da escola. Cada equipe passou por estes locais/estações, e realizou o desafio que lá estava disponibilizado em pastas de cor semelhante à de sua equipe, e ao término, o professor responsável recolheu a pasta da cor de sua equipe.

Em cada estação, havia balões coloridos, e cada equipe deveria recolher os balões da cor que representasse sua equipe, justificando sua passagem pela estação. Ao final, cada participante deveria recolher 3 balões. O tempo limite era de 10 minutos para permanência em cada estação. Se não fosse possível concluir o desafio, passavam para a próxima, e retornavam à estação incompleta posteriormente. Foi explicado aos participantes que importante era passar por cada estação e tentar realizar os desafios. O objetivo das tarefas/desafios era encontrar palavras que são características dos Jogos Cooperativos.

Todas as orientações necessárias, foram compartilhadas em sala de aula, antes do início da caçada ao tesouro, para que todos pudessem compreender a dinâmica da atividade proposta, bem como esclarecer todas as dúvidas que surgissem.

Imagem 34: Orientações da Atividade de culminância - Caça ao Tesouro



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Imagem 35: Realização das atividades de culminância 01



Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

Imagem 36: Realização das Atividades de culminância 02



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Imagem 37: Atividade de culminância: Resolvendo o desafio



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Ao final da realização da atividade proposta para o dia, os participantes e os professores se reuniram na sala de aula para dialogar sobre a realização dos desafios. Compartilhamos os momentos da experiência, as sensações e os

sentimentos vividos ao longo da dinâmica desenvolvida. E por fim, compartilhamos um delicioso lanche coletivo preparado pelo professor pesquisador. “Este é o momento de celebração: desfrutar de sucessos e insucessos como oportunidade de comemorar e saborear as (im)possibilidades de vencer juntos!” (Brotto, 2001, p.97).

Imagem 38: Conclusão da Caça ao Tesouro



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Imagem 39 e 40: Momentos de Confraternização



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Enquanto compartilhamos o lanche, aproveitamos para dialogar a respeito da atividade desenvolvida, buscando compreender a percepção das crianças, assim, levá-las a internalizar os saberes construídos ao longo desse percurso:

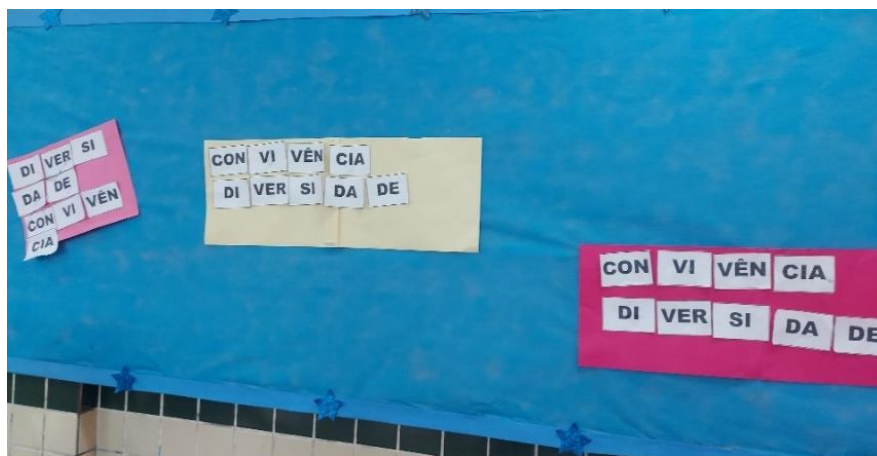
Professor/pesquisador: então crianças, chegamos ao fim da nossa proposta, e hoje realizamos um desafio especial que foi a caça ao tesouro. O desafio era encontrar palavras que são características dos Jogos Cooperativos. O que conseguiram encontrar?

Crianças: “cooperação, respeito,” (Pietra); “união, cooperação, coletividade” (Luanda); “coletividade” (Biana); “solidariedade” (Muriel), “Inclusão” (Rafael). **Professor/pesquisador:** Quanto às características daquilo que não é cooperativo? o que encontraram? “desunião, perdedor” (Pietra), “desrespeito” (Luanda).

Professor/pesquisador: Como foi a realização dessa atividade? Realizaram juntos ou separados? **Crianças:** “realizamos juntos em grupos, o que foi mais divertido” (Piter); “Fizemos tudo em equipe” (Mario); **Professor/pesquisador:** seria mais fácil ou mais difícil realizar sozinhos? “mais difícil. quando a gente junta forças é mais fácil” (Pietra).

Professor/pesquisador: Qual a maior característica que encontramos nessa nossa última atividade? **Crianças:** “coletividade e cooperação” (Pietra, Luanda). (Roda de Conversa 15, novembro/2024).

Imagem 41: Resultado da atividade Caça ao Tesouro: características da Cooperação



Fonte: acervo pessoal do autor (2024).

Ao término da proposta pedagógica, é essencial realizar análises e reflexões que permitam avaliar não apenas os resultados obtidos, mas também os processos envolvidos. É possível perceber a aprendizagem e o desenvolvimento integral, a compreensão por elas adquiridas, sobretudo, a formação de consciência e a materialização dos conteúdos compartilhados. A partir dos diálogos realizados e das reflexões construídas coletivamente, podemos compreender a colaboração existente durante o processo de formação e desenvolvimento das crianças. Esse momento é fundamental para garantir que a prática pedagógica seja constantemente aprimorada e ajustada às necessidades dos estudantes.

A consciência crítica não surge apenas da experiência individual, mas da interação com os outros e com o saber coletivo. Ao aprender a partir dos conteúdos compartilhados e refletir sobre eles coletivamente, as crianças começam a perceber o papel que desempenham na sociedade e como suas ações podem contribuir para uma transformação social. A reflexão coletiva sobre os conteúdos vivenciados é central para a prática social final de Saviani (2005), onde, na proposta pedagógica proposta por ele, é mediada pela interação entre os estudantes e o conhecimento histórico-social, em que as relações interpessoais e a colaboração desempenham papel crucial.

A ampliação e o aprofundamento no repertório de jogos e brincadeiras, e os jogos cooperativos, têm grande relevância no processo de aprendizagem das crianças, pois proporcionam experiências favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, como a colaboração, o respeito, a escuta ativa, e a capacidade de resolver conflitos de maneira construtiva.

Ao integrar jogos cooperativos, o professor oferece um espaço para que as crianças se envolvam em práticas que contribuem para o desenvolvimento integral, para o fortalecimento dos vínculos sociais, a promoção do trabalho em equipe e a compreensão das dinâmicas de grupo, Brotto (2016). A articulação entre prática social e Jogos Cooperativos pode ser vista, por exemplo, quando os estudantes experienciam as interações necessárias para alcançar um objetivo comum, como a troca de ideias, a mediação de conflitos e o planejamento coletivo de estratégias.

O ensino, em uma perspectiva crítica, deve se preocupar com a democratização do conhecimento historicamente acumulado para todas as crianças e adolescentes, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola pública, e que, segundo Maldonado *et al.* (2016), valoriza a forma de expressão dos estudantes, luta para que esses jovens se comuniquem bem, desenvolvam o gosto pelos estudos, dominem o saber escolar e se organizem como coletividade. Os docentes que ensinam nessa perspectiva coletiva, buscam proporcionar aos estudantes saberes críticos como condição de participação na vida em comunidade.

Como objetivo de estudo nessa proposta, buscou-se analisar, dialogar e refletir, à luz de uma experiência didática, fundamentada nos princípios da

pedagogia Histórico-Crítica, manifestações do pensamento crítico dos estudantes a respeito do que foi vivenciado.

Assim, diante das vivências proporcionadas pela proposta pedagógica desenvolvida, foi possível identificar o potencial dos Jogos Cooperativos como instrumentos de formação crítica, acolhedora e inclusiva nas aulas de Educação Física. As atividades propostas permitiram que as crianças compreendessem, por meio da prática e do diálogo, a importância de cooperar, respeitar as diferenças e construir coletivamente soluções e aprendizagens.

Na perspectiva de se jogar com, e não contra os colegas, os estudantes experimentaram valores como empatia, solidariedade e corresponsabilidade, compreendendo que todos têm algo a contribuir e aprender. Dessa forma, os Jogos Cooperativos se revelaram mais do que uma metodologia lúdica: foram práticas pedagógicas transformadoras, capazes de promover inclusão real e de fomentar a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com o bem comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada proporcionada pelo Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), representa uma oportunidade singular para que professores possam investigar e qualificar sua própria prática pedagógica. É por meio do diálogo constante entre a formação inicial e a continuada que se torna possível aprofundar a construção do conhecimento docente, permitindo uma compreensão mais clara e fundamentada das ações curriculares essenciais ao processo educativo.

A realização de pós-graduação na Universidade de Brasília representa a concretização de um objetivo importante em minha trajetória profissional. Mais do que a conquista de uma nova titulação, este mestrado simboliza a superação de um desafio pessoal, o de ingressar em uma instituição de renome como a UnB, algo que sempre desejei, mas que nem sempre acreditei ser possível. A experiência vivida ao longo deste percurso não só ampliou meus conhecimentos acadêmicos e profissionais, como também reforçou minha confiança em seguir em busca de novos horizontes.

No entanto, o percurso formativo também apresenta desafios. Entre as limitações percebidas, destaca-se o insuficiente acompanhamento de tutoria institucional de modo efetivo, conforme previsto pelo programa. Além disso, parte dos conteúdos oferecidos ao longo da formação nem sempre dialogam com os interesses e necessidades específicos dos estudantes, o que, em muitos casos, dificulta a escolha de conteúdos que contribuam ou que estejam ligados diretamente à construção do percurso formativo almejado.

Essa situação acaba por tornar a carga horária de disciplinas do programa extensa, e, ao mesmo tempo, compromete o tempo dedicado ao desenvolvimento do projeto de pesquisa, uma vez que o tempo estipulado ao programa de mestrado é considerado pequeno frente às demandas que emergem do curso. Como consequência, muitos mestrandos necessitam de prorrogação no tempo de permanência no programa de pós-graduação para conseguirem concluir suas investigações de forma consistente e aprofundada.

O tema explorado nesta dissertação reverbera profundamente em minha trajetória profissional. A elaboração de uma proposta pedagógica demandou

dedicação, envolvendo estudos e leituras de obras que, embora por vezes distantes do meu cotidiano, sempre estiveram presentes de forma latente diante dos desafios enfrentados na prática docente. Essa jornada de pesquisa não apenas ampliou meu repertório teórico e pedagógico, como também proporcionou a mim e aos estudantes participantes a oportunidade de vivenciar práticas corporais atravessadas por cultura e história, práticas que reafirmam identidades e valorizam saberes muitas vezes silenciados no ambiente escolar.

A construção de uma prática pedagógica inclusiva na Educação Física tem sido objeto de crescente interesse no campo educacional, especialmente frente aos desafios impostos pela diversidade presente nas escolas. A partir das transformações sociais e legais das últimas décadas, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96²⁶), a Educação Física passou a ser (re)conhecida como componente curricular obrigatório da Educação Básica, com a função de assegurar o acesso de todos os estudantes às práticas corporais historicamente construídas.

O avanço da Educação Física enquanto componente curricular inclusivo ainda enfrenta desafios importantes, mas há conquistas significativas que merecem ser destacadas. A compreensão de que todos os estudantes têm direito ao acesso às práticas corporais e ao desenvolvimento integral é um passo fundamental rumo à construção de uma escola mais democrática. Nesse contexto, têm-se a seguinte questão de pesquisa: Como os Jogos Cooperativos podem contribuir para a efetivação da inclusão nas aulas de Educação Física com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa e alcançar respostas para o problema, propôs-se o seguinte objetivo geral: Analisar, a partir de uma experiência pedagógica à luz da Pedagogia Crítico-Superadora, as possíveis contribuições dos Jogos Cooperativos para a efetivação da inclusão nas aulas de Educação Física. E como objetivos específicos: Situar historicamente os limites e possibilidades da Educação Física escolar no Brasil e no Distrito Federal para a efetivação de uma Educação inclusiva; caracterizar os Jogos Cooperativos e suas relações com a

²⁶ Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=%C2%A7%203%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica,faixas%20et%C3%A1rias%20e%20%C3%A0s%20contid%C3%A7%C3%B5es acesso em 20 mai,2025.

educação inclusiva; Elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta pedagógica com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com base no conteúdo Jogos Cooperativos, fundamentada na Abordagem Crítico-Superadora e nos princípios de uma Educação Inclusiva.

A inclusão escolar, enquanto princípio norteador de uma educação democrática, humana e equitativa, foi aqui compreendida como processo dinâmico e coletivo, que exige rupturas com práticas tradicionais e excludentes. Nesse cenário, a Educação Física, por meio de suas manifestações da cultura corporal, tem se mostrado terreno fértil para a promoção de experiências inclusivas e significativas.

O trabalho intitulado “Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva: o ensino de Jogos Cooperativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental” utilizou uma metodologia qualitativa, inspirada na pesquisa-ação e na pesquisa-ensino, tendo como campo uma escola pública do Distrito Federal. A proposta pedagógica foi elaborada, desenvolvida e avaliada junto a estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, incorporando princípios da cooperação, participação e respeito à diversidade.

Os principais resultados apontam que os Jogos Cooperativos, quando mediados por práticas pedagógicas intencionais e críticas, favorecem o fortalecimento de vínculos sociais, a valorização da diversidade e o protagonismo estudantil. Observou-se um aumento do engajamento dos estudantes, especialmente daqueles que antes se encontravam à margem das atividades tradicionais. A escuta ativa, o trabalho em grupo e o reconhecimento do outro como legítimo participante do processo foram práticas fortalecidas durante a intervenção pedagógica.

As atividades desenvolvidas na unidade didática foram cuidadosamente pensadas, planejadas e executadas com o objetivo de respeitar e valorizar a singularidade de cada estudante. Nesse contexto, os jogos cooperativos se mostraram instrumentos pedagógicos extremamente eficazes para a promoção de um ambiente inclusivo nas aulas de Educação Física, favorecendo a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou características individuais.

No entanto, é fundamental destacar que o êxito dessas práticas está diretamente relacionado ao papel do professor, seu planejamento intencional, sua escuta atenta e, sobretudo, seu olhar sensível diante das necessidades do grupo. É essa postura docente que assegura o respeito à diversidade e torna possível a construção de experiências significativas para todos os estudantes.

Dessa forma, evidencia-se o potencial dos jogos cooperativos não apenas como estratégias de ensino, mas como ferramentas formativas que fortalecem os vínculos entre os educandos, promovem valores como empatia, solidariedade e respeito mútuo, e contribuem de maneira efetiva para uma Educação Física verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, sugere-se o desenvolvimento de novas pesquisas que explorem, em diferentes contextos e ciclos da Educação Básica, a relação entre os Jogos Cooperativos e outros temas emergentes, como o anticapacitismo, a inclusão de estudantes com deficiências específicas, e as interseccionalidades de gênero, raça e classe. Além disso, estudos de longa duração e com enfoque comparativo poderiam ampliar a compreensão do impacto dessas práticas no cotidiano escolar.

A análise crítica da presente pesquisa indica que os Jogos Cooperativos constituem uma prática social potente, capaz de tencionar e ressignificar valores cristalizados no campo educacional, como a competição, a exclusão e a padronização. Quando articulados a uma proposta pedagógica crítica, os jogos tornam-se dispositivos emancipatórios, favorecendo o direito de todos à aprendizagem e à convivência. Assim, reafirma-se o papel da Educação Física como espaço privilegiado de formação humana e de exercício da cidadania.

Ao longo desta dissertação, busquei compartilhar saberes importantes sobre a cultura corporal e o papel da Educação Física na escola, com um olhar especial para os jogos e brincadeiras. Para garantir que as crianças tenham acesso a esses conteúdos de forma planejada, consciente e com sentido pedagógico, a atuação do professor de Educação Física é indispensável.

Esse trabalho se tornou ainda mais robusto e significativo quando foi elaborado e realizado em parceria com a professora pedagoga, na perspectiva interdisciplinar proposta pelo Programa Educação com Movimento, da Secretaria de Educação do DF. A colaboração estreita entre a professora pedagoga, o

professor de Educação Física, o pesquisador, o educador social voluntário, não só fortaleceu as práticas pedagógicas, mas também ampliou as possibilidades de construção de uma Educação Física acessível e inclusiva.

Ao integrar diferentes saberes e experiências, foi possível desenvolver uma abordagem que, buscou atender à diversidade de necessidades e potencialidades de todas as crianças, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor para todos. Com esse esforço colaborativo, conseguimos promover uma Educação Física que não se resume a práticas corporais, mas uma verdadeira ferramenta de inclusão, aprendizado e transformação social.

Acredito que, para os professores de Educação Física que veem a profissão sob a ótica da construção coletiva de saberes, é essencial manter um constante processo de reflexão: qual é, de fato, o objetivo da minha prática? Quais conhecimentos estou valorizando e priorizando? Como estou avaliando o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos? Esses questionamentos são cruciais para aqueles que buscam uma Educação Física mais inclusiva, relevante e transformadora.

Assim, torna-se indispensável que os acadêmicos reflitam sobre as possibilidades (necessidade) de ir além das graduações, busquem as formações continuadas bem como possibilidades de qualificação profissional, atualizem-se diante novos saberes e estratégias para as diferentes necessidades encontradas no cotidiano escolar.

No entanto, essa transformação perpassa a sala de aula. Ela também requer o compromisso das políticas públicas em oferecer formações continuadas de qualidade, garantir melhores condições de trabalho nas escolas e proporcionar sustentabilidade nos cursos de licenciatura, valorizando a formação dos futuros educadores.

Incluir não é apenas uma questão de cumprir a legislação; é, sobretudo, uma questão ética e educacional. Nós, educadores, precisamos refletir sobre formas de ensinar que realmente façam sentido para todos. Na Educação Física, isso implica em criar estratégias que favoreçam a participação genuína de todos os estudantes, respeitando as diferenças e reconhecendo a diversidade como uma riqueza, não como um obstáculo. Quando a escola enxerga cada educando como um ser ativo, com voz e vez no próprio aprendizado, ela demonstra seu compromisso com algo

maior: a construção de uma sociedade mais justa, crítica e solidária, onde os direitos humanos e a cidadania sejam, de fato, prioridades.

REFERÊNCIAS

AFONSO, T.; *et al.* O uso do diário de campo na inserção ecológica em uma família de uma comunidade ribeirinha amazônica. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 131-141, abr. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/KSH9MBYczc5bSpjKL5CwXqF/?lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2024.

ALMEIDA, A. G. de; *et al.* **A Roda de Conversa na escola da infância:(re) pensando as experiências de linguagens no cotidiano de uma unidade municipal de Educação Infantil**, 2017. 165p. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ.

ALMEIDA, M.T.P. de. **Jogos cooperativos nos diferentes contextos**. Várzea Paulista-SP: Editora Fontoura, 2011

ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOHM, D. **Diálogo**: uma jornada para a compreensão. Tradução de Ana Maria Silva. São Paulo: Cultrix, 1999.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da e educação física. **Cadernos Cedes**, v. 69-88, 1999.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 3, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial, 2001.

_____. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BROTTTO, F. O. **Educação Física Escolar**: Saberes, Práticas e Formação do Professor. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 197 p. Dissertação (mestrado) – Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 1999. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1588576>. Acesso em: 8 mar. 2024

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 2ª Ed. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.

BROTTO, F. O.; *et al.* **Pedagogia da Cooperação**: Cultivando um mundo onde todos podem VenSer juntos. Projeto Cooperação, sd. 2016. Disponível em: <https://projctocooperacao.com.br/pedagogia-da-cooperacao/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**, v. 14, p. 27-30, 2002.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Instrução Normativa Nº10 de 11 de dezembro de 2019**. Estabelece critérios para o trabalho de conclusão de curso (TCC) junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. São Paulo: Unesp, 2019. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/regulamento-normas/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 19ªed. Campinas, SP. Papyrus, 2013.

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2ª ed. Cortez editora, 2009.

COLL, C.; *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Trad. Beatriz Affonso Neves. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

COSTA, J. M. da; WIGGERS, I. Pedagogia Crítico-Emancipatória e Educação Física escolar: confluências à mídia-educação. **Movimento**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 625–634, 2015. DOI: 10.22456/1982-8918.55536. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/55536>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Heloísa L. de Sá. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DA ROSA ROMERO, C.; CARMONA, E. K. Educação Física Inclusiva e Paradesporto: semelhanças e diferenças. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 29-42, 2017.

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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013**. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências, 2013. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_2013.html. Acesso em: 10 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: Ensino Fundamental- anos iniciais -Anos Finais. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Educação Com Movimento**: projeto de inserção do professor de educação física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2019.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. **Motrivivência**, n. 8, p. 91-102, 1995.

ESCOBAR, M. O. Jogo e Esporte na Cultura Corporal. Manifestações dos Jogos. Brasília: Universidade de Brasília, DF. **Centro de Educação a Distância**, 2005, v. 4, p. 10-43.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 6, p. 9-17, 2015.

FREIRE, P. **Ideologia e educação**: reflexões sobre a não neutralidade da educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOBBI, M. A. Desenho infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; *et al.* (orgs.) **Por uma cultura da infância**. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Ao Livro Técnico, 1986.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Escola de Enfermagem**. USP, v. 35, n. 2, p.115-21, jun. 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. 8. ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógico dos esportes**. 4ª edição. Ijuí. Unijui, 2001.

- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Edições Loyola, 1985.
- LORENZINI, I. C.; *et al.* **Educação Física Escolar e a inclusão: práticas e reflexões**. Caderno de Formação, 2015.
- LORENZINI, A. R.; COSTA, B.; MELO, M.; SOUZA JR, M. (org.). **Inclusão e Educação Física Escolar: realidades e possibilidades**. Recife: EDUPE, Editora Universidade de Pernambuco, 2015.
- MACIEIRA, J.; CUNHA, F. J.; XAVIER, N. **O livro didático da Educação Física escolar da rede pública de ensino do município de João Pessoa/PB**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- MAFRA, A. H. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. **Zero-a-Seis**, v. 17, n. 31, p. 107-119, 2015.
- MALDONADO, D. T.; DOS SANTOS SILVA, S. A. P. O jogo como manifestação da cultura corporal de movimento na Educação Física Escolar: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 386-403, 2016.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Entrevista concedida a Meire Cavalcanti, 21 de fevereiro de 2009. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/privilegio.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2024.
- MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014.
- MELO, A. C. R. de; MARTINEZ, A. M. As principais tendências pedagógicas da educação física e sua relação com a inclusão. **Conexões**, v. 10, n. 2, p. 180-195, 2012.
- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2012.
- MORAES, A. L. A Metodologia de Ensino do professores de Educação Física com estudantes que possuem necessidades educacionais especiais incluídos nas aulas regulares. *In*: LORENZINI, A. R.; COSTA, B.; MELO, M.; SOUZA JR, M. (org.). **Inclusão e Educação Física Escolar: realidades e possibilidades**. Recife: EDUPE, Editora Universidade de Pernambuco, 2015.
- NETO, A. de O. S.; *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.
- OLIVEIRA, A. R. **Jogos e brincadeiras com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Programa Educação com Movimento do DF: uma**

proposta crítico-superadora nas aulas de Educação Física. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) — Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Doenças - 11ª edição (CID-11)**. 11. ed. Genebra: OMS, 2018. Disponível em: <https://www.who.int/classifications/icd/en/>. Acesso em: 17 set. 2025.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, v. 1, 1989.

PINA, L. D. Pedagogia histórico-crítica e transmissão do conhecimento sistematizado sobre o esporte na Educação Física. **Motrivivência**, n. 31, p. 115-131, 2008.

SAMPAIO, J. O. **O AUTISMO E O BRINCAR: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Contribuições para o Debate**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SIKORA, G. *et al.* Os jogos cooperativos: uma possibilidade de inclusão. *In: Anais do VII Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte*. 2014. p. 1-15.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLER, R. **Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Mas, afinal, o que é Educação Física? um exemplo do simplismo intelectual. **Movimento**, v. 1, n. 1, p. 35-40, 1994.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez editora, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAIDAN, S.; FERREIRA, M. C. C.; KAWASAKI, T. F. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 3, n. 1, p. 88-103, 2018.

APÊNDICE A



CARTA DE ACEITAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Senhora Ana Kátia Sousa Andrade, diretora da Escola Classe 403 de Samambaia - DF, concorda com a realização da pesquisa intitulada "**Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva: o ensino de Jogos Cooperativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**", de responsabilidade do pesquisador Thiago Bernardes Sousa Santos, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) Polo UnB - Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra. Jaciara Oliveira Leite. Após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/CHS, o estudo tem como objetivo apresentar e analisar proposta pedagógica e interdisciplinar baseada no conteúdo de Jogos e Brincadeiras para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

O estudo envolve Observação Participante; atividades e vivências pedagógicas com conteúdo de Educação Física (Jogos e Brincadeiras); Rodas de Conversa; registros escritos, desenhos, registros de falas e imagens. Esta pesquisa terá a duração de 4 meses, com início previsto para agosto de 2024.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como coparticipante do projeto de pesquisa mencionado e assegura possuir a infraestrutura necessária para garantir a execução dele.

Samambaia - DF, de 2024.

Nome do(a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo

APÊNDICE B



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

A(s) criança (s) e ou/ adolescente(s) pelas quais o (a) Senhor (a) é responsável legal está/estão convidados a participar da pesquisa “**Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva: o ensino de Jogos Cooperativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**”, sob a responsabilidade do pesquisador Thiago Bernardes Sousa Santos, do Programa de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), Polo Universidade de Brasília (UNB) e sob orientação da profa. Dra. Jaciara Oliveira Leite.

O projeto será realizado com as crianças do 3º ano “B”, turno matutino, da Escola Classe 403 de Samambaia, Distrito Federal.

O objetivo desta pesquisa é analisar e refletir criticamente sobre os limites e potencialidades da Educação Física escolar para uma Educação Inclusiva, através de uma proposta pedagógica, especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental, abordando o conteúdo de Jogos e Brincadeiras e Jogos Cooperativos, como meio para promoção da Inclusão.

O(a) senhor(a) e o (a) seu filho (a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como rodas de conversas, registros de imagens, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa

A participação do seu filho (a) se dará por meio da participação e vivência das atividades nas aulas de Educação Física com o conteúdo Jogos e Brincadeiras e Jogos Cooperativos. As aulas serão realizadas na Escola Classe 403 de Samambaia, no horário das aulas de Educação Física, turno Matutino. Frisamos que os dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio qualitativo e utilizará como instrumentos: **observação participante; atividades e vivências pedagógicas com conteúdo da Educação Física (Jogos e Brincadeiras e Jogos Cooperativos); rodas de conversas, registros escritos, desenhos, registros de falas e imagens.** É para estes procedimentos que ela/ele está sendo convidada(o) a participar.

Os riscos decorrentes de sua participação são os mesmos das aulas de Educação Física (quedas, escoriações), sendo que o pesquisador estará atento tomando os cuidados necessários e buscando fornecer suporte aos participantes. Ressalta-se que a mediação dos diálogos será realizada de forma a evitar e/ou reduzir qualquer tipo de constrangimento e que a criança será orientada

previamente a se manifestar diretamente ao professor ou pesquisador sobre qualquer situação ocorrida que lhes causem desconforto. O (a) participante terá a liberdade de não participar, podendo interromper a sua participação a qualquer momento.

Espera-se com essa pesquisa contribuir com a Comunidade Escolar e com a qualificação da Educação Física Escolar voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao avaliarmos qualitativamente o estudo procuraremos observar e analisar a compreensão dos estudantes ao conteúdo trabalhado, e os processos educativos gerados através das anotações e observações do envolvimento, participação nas aulas interventivas e nas rodas de conversa inscritas no diário de campo. Essa etapa será realizada ao final da intervenção.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária.

Os resultados da pesquisa serão divulgados através de Dissertação de Mestrado que será apresentado em sessão pública e posteriormente disponibilizado para consulta através da Biblioteca Digital de Dissertações da Universidade de Brasília - UnB. Também será apresentado aos participantes e toda a comunidade escolar, podendo ser publicado posteriormente na comunidade científica (eventos, revistas, livros).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo comitê de ética em pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do termo de consentimento ou do direito do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do Email do CEP/CHS cep_ih@unb.br

Se o (a) Senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato telefônico ou por WhatsApp no número (61) 992720499, ou pelo e-mail: thiago.santos@edu.se.df.gov.br.

Este documento foi elaborado em duas vias. Um ficará com o pesquisador e a outra com o senhor (a).

Por favor, preencher com o nome e data de nascimento da (s) crianças (s) assim como sua assinatura, autorizando a participação do (s) mesmos (s) na pesquisa.

Nome completo da criança e/ou adolescente

Data de Nascimento da criança e/ou adolescente

Senhor (a) Responsável

APÊNDICE C

**Termo de Cessão de Uso de Imagem**

Eu, _____,
identidade(s) nº _____, responsável legal por:
_____,
identidade(s) nº _____, autorizo a
gravação em vídeo/foto da imagem e depoimentos, bem como a veiculação
de sua imagem e depoimentos para fins da presente pesquisa e divulgação
de conhecimento científico, sem quaisquer ônus e restrições. Fica ainda
autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão
de direitos da veiculação das imagens e depoimentos da(s) pessoa(s)
supracitada(s), não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Samambaia, DF - de 2024.

Assinatura do(a) responsável legal

APÊNDICE D



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação Física - FEF

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 (CRIANÇAS)**

“O potencial dos Jogos Cooperativos na busca pela inclusão nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental”.

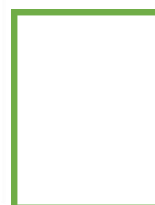
Oi,

Me Chamo Thiago, sou professor-pesquisador, e gostaria de conversar com você sobre algumas atividades que serão desenvolvidas. Gostaria de saber se você tem interesse em participar das atividades de Educação Física sobre Jogos Cooperativos. Você vai me ajudar a construir um estudo conversando, participando, se divertindo e compartilhando o que aprendeu com essas atividades. Iremos filmar, fotografar e registrar por escrito tudo o que acontecer. Você tem interesse em participar?

**DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 (CRIANÇAS)**

1. MEU NOME É: _____
2. O/A RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA: _____
3. QUERO PARTICIPAR DESTA PESQUISA: [] SIM [] NÃO

 Assinatura da criança



Obrigado!