

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

VERA LUCIA RODRIGUES DE MORAES

**OS JOGOS COOPERATIVOS NAS AÇÕES DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A
VIDA, NA REGIÃO DO MÉDIO ALTO URUGUAI/RS**

São Leopoldo

2008

VERA LUCIA RODRIGUES DE MORAES

**OS JOGOS COOPERATIVOS NAS AÇÕES DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A
VIDA, NA REGIÃO DO MÉDIO ALTO URUGUAI/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a. Rosane Kreuzburg Molina

São Leopoldo

2008

VERA LUCIA RODRIGUES DE MORAES

**OS JOGOS COOPERATIVOS NAS AÇÕES DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A
VIDA, NA REGIÃO DO MÉDIO ALTO URUGUAI/RS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

São Leopoldo

Orientadora – Dr^a. Rosane Kreuzburg Molina (UNISINOS)

Dr^a Mari Margarete dos Santos Forster (UNISINOS)

Dr^a Maria Tereza Cauduro (FEEVALE)

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo grupo de professores, pela ética, responsabilidade e competência na condução do processo desta qualificação profissional, oferecendo-nos condições possíveis para a realização deste curso de Mestrado Interinstitucional – URI – Santo Ângelo.

À FAPERGS, pelo apoio financeiro.

À URI – Campus de Frederico Westphalen, pelo auxílio-estudo recebido e aos colegas, pelo apoio e incentivo, possibilitando ajustar os horários de minhas atividades docentes.

À 20ª Coordenadoria Regional e à Escola Estadual de Ensino Fundamental Cardeal Roncalli, pela disponibilidade de tempo, a mim concedida, para a qualificação profissional.

Aos municípios, escolas e educadores que participaram desta pesquisa, pela significativa contribuição das Secretarias de Educação destas entidades.

À Prof^ª. Dra. Rosane Kreuzburg Molina, orientadora desta dissertação, pela sua dedicação, competência, exigência acadêmica, organização, pontualidade nas orientações, carinho e, também, por motivar-me a participar de congressos e seminários, com publicações.

Aos colegas do Minter, pela convivência e amizade durante todo este tempo de curso.

Em especial à minha mãe, irmãos, filho Rogério e família, ao meu companheiro e amigo Giordano pela paciência, ajuda, estímulo, que em muitas ocasiões me auxiliaram de diferentes e importantes maneiras.

Acima de tudo, agradeço a Deus, por ter colocado em minha vida pessoas tão importantes, que me ajudaram a percorrer todo este caminho com confiança e fé, para chegar até aqui. Por ter a consciência de que tudo o que fizemos, nunca foi aquém da nossa capacidade e ter a certeza de que tudo o que foi feito ainda pode ser melhorado.

Obrigada Senhor, que me ilumina com Sua luz, pelos caminhos da educação e do amor.

RESUMO

O estudo em questão objetiva investigar o impacto que os Jogos Cooperativos, nas ações do Programa A União a Vida, vem produzindo nos saberes e nas práticas docentes dos professores do ensino público da Região do Médio Alto Uruguai/RS, na perspectiva deste coletivo docente. A pesquisa foi realizada em quatro municípios, que implantaram o programa até 2004, do qual o resultado apresenta-se a médio/longo prazo. Os pressupostos que circunscreveram a pesquisa são: a) vivemos tempos de pautas sociais que têm potencializado posições individuais e fragilizado a escola, como espaço de experiências significativas de aprendizagem; b) os “jogos cooperativos” expressam uma experiência em “pedagogia da cooperação”; c) os docentes significam suas práticas, a partir da própria experiência; d) motivações e desafios advindos de espaços localizados fora dos muros do sistema oficial de ensino podem modificar saberes e práticas docentes sempre que os incluam em todo o processo. Os marcos teóricos que sustentam a concepção de Jogos Cooperativos estão construídos a partir do pensamento de Brotto, Orlick, Platts, Fortuna e Huizinga. A concepção de Formação Docente fundamenta-se em textos de Arroyo, Pimenta, Cury e Paulo Freire. As decisões Metodológicas seguem orientações de Triviños, Molina Neto, Negrine entre outros. A LDBen, as diretrizes dela decorrentes e os princípios dos “Jogos Cooperativos” são referência para a análise das práticas e dos processos educativos no estudo desta pesquisa. O problema de conhecimento, que sustenta o estudo, questiona o impacto que os Jogos Cooperativos, nas ações do Programa A União Faz a Vida, tem produzido nos saberes e nas práticas pedagógicas dos professores, que trabalham nas escolas públicas da Região do Médio Alto Uruguai/RS, na perspectiva desse coletivo docente. A pesquisa é de abordagem qualitativo-descritiva, e os atores da pesquisa são dois a três professores por escola participante do Programa, escolhidos por critério de representatividade. A coleta de dados deu-se a partir de análise de documentos, questionários e entrevistas. O processo analítico evidencia as diretrizes do Programa A União Faz a Vida, idealizado pelo SICREDI, produziram novas formas de relacionamento com a comunidade escolar e têm, sobretudo, aprimorado dinâmicas cooperativas no fazer pedagógico, em todas as disciplinas no âmbito das escolas estudadas.

Palavras-chave: Jogos cooperativos, saberes e fazeres, práticas docentes.

ABSTRACT

The study in objective question to investigate the impact that the Cooperative Games, in the actions of the Program the Union the Life, comes producing in knowing them and the practical professors of the professors of the public education of the Region of the High Medium Uruguai/RS, in the perspective of this collective professor. The research was carried through in four cities, that had implanted the program up to 2004, of which the result presents average it/long stated period. Estimated that they had circumscribed the research is: a) we live times of social guidelines that have potencializado position individual and fragilizado the school, as space of significant experiences of learning; b) the “cooperative games” express an experience in “pedagogia of the cooperation”; c) the practical professors mean its, from the proper experience; d) motivations and happened challenges of spaces located outside of the walls of the official system of education can modify to know and practical professors whenever they all include them in the process. The theoretical landmarks that support the conception of Cooperative Games are constructed from the thought of Brotto, Orlick, Platts, Fortuna and Huizinga. The conception of Teaching Formation is based on texts of Arroyo, Pepper, Cury and Pablo Freire. The Metodológicas decisions follow orientações of Triviños, Molina Grandson, Negrine among others. The decurrent LDBen, lines of direction of it and the principles of the “Cooperative Games” are reference for the analysis of the practical ones and the educative processes in the study of this research. Problem of knowledge, that supports the study, questions impact that the Cooperative Games, in the actions of the Program the Union Makes the Life, has produced in knowing them and practical the pedagogical ones of the professors, who work in the public schools of the Region of the High Medium Uruguai/RS, in the perspective of this collective professor. The research is of qualitative-descriptive boarding, and the actors of the research are the two three professors for participant school of the Program, chosen for representation criterion. The collection of data was given from document analysis, questionnaires and interviews. The analytical process evidences the lines of direction of the Program the Union Makes the Life, idealized for the SICREDI, had produced new forms of relationship with the pertaining to school community and has, over all, improved dynamic cooperatives in pedagogical making, in all disciplines them in the scope of the studied schools.

Word-key: Cooperative games, to know and to make, practical professors.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 JOGOS COOPERATIVOS	13
2.1 A INTERDEPENDÊNCIA DO SER HUMANO: COMPLEXIDADE QUE EXIGE COOPERAÇÃO	19
2.2 JOGOS COOPERATIVOS E EDUCAÇÃO.....	21
2.3 JOGOS COOPERATIVOS E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	24
2.4 CATEGORIZAÇÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS	28
3 FORMAÇÃO DOCENTE	38
3.1 PRÁTICA DOCENTE E JOGOS COOPERATIVOS	50
4 MARCOS CONTEXTUAIS	53
4.1 O SISTEMA DE CRÉDITO COOPERATIVO – SICREDI.....	53
4.2 O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA	54
4.3 FUNÇÃO SOCIAL DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA.....	56
4.4 IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA	58
4.5 AGENTES E ATRIBUIÇÕES DOS SETORES DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA	61
5 O CAMINHO METODOLÓGICO	65
5.1 O PROCESSO ANALÍTICO	73
5.2 REFLEXÕES ACERCA DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	74
5.3 CONCEPÇÃO DE JOGO	75
5.4 PLANEJAMENTO.....	77
5.5 FORMAÇÃO DOCENTE	79
5.6 INCLUSÃO	81
5.7 SOCIABILIDADE	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
DOCUMENTOS ANALISADOS	91
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos educadores colaboradores da pesquisa.....	97
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas semi-estruturadas.....	98
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	99

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Precursores dos Jogos Cooperativos mencionados por Terry Orlick (1978)....	15
QUADRO 2 - Difusão dos Jogos Cooperativos no Brasil	16
QUADRO 3 - Municípios e escolas municipais, estaduais, educadores e educandos que participam do Programa A União Faz a Vida, na região do Médio Alto Uruguai/RS, que compõem a pesquisa	63
QUADRO 4 - Municípios e escolas municipais, estaduais, educadores e educandos que participam do Programa A União Faz a Vida, na região do Médio Alto Uruguai/RS	64
QUADRO 5 - Perfil dos professores colaboradores da pesquisa.....	67

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTO I: Escola Estadual de Ensino Fundamental José André Acadroli	69
FOTO II: Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Bárbara	70
FOTO III: Escola Municipal de Ensino Fundamental Narcizio Peretto.....	70
FOTO IV: Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis	71
FOTO V: Escola de Educação Básica José Cañellas	71
FOTO VI: Escola Municipal de Ensino Fundamental Sagrada Família	72
FOTO VII: Escola Municipal Opossidônio Assis Ochôa.....	72
FOTO VIII: Escola Municipal de Ensino Fundamental John Kennedy.....	73

1 INTRODUÇÃO

Justificar o interesse pela presente pesquisa é relacioná-lo com alguns aspectos de minha trajetória acadêmica, que pode também ser chamada de ‘história de vida’. Em 1982, quando surgiu como opção de Ensino Médio a Modalidade Normal (antigo 2º Grau), as experiências positivas com práticas esportivas influenciaram meu ingresso no curso de Educação Física na FACEPAL – Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Econômicas de Palmas – PR, cuja conclusão se deu em 1988. A partir daí, um concurso para o Magistério Público Estadual permitiu um trabalho nas áreas II e III (Ensino Fundamental e Médio), com ingresso em 1990–1991. A carga horária era de 40 horas, sendo que 20 delas destinavam-se ao Setor de Educação Física da extinta 33ª Delegacia de Educação, e às 20 horas restantes eram trabalhadas no Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Frederico Westphalen-RS. Ainda, durante três anos, muitas experiências foram feitas no cargo de Vice-Direção, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Cardeal Roncalli, também no mesmo município, onde atualmente exerço o cargo de Docente de Educação Física.

No ano de 1989, ingressei no curso de especialização em Ginástica Escolar de 1ª a 4ª série, ainda na FACEPAL-PR e, em 1995, em Pedagogia Social na URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen-RS; especializações estas já concluídas há alguns anos.

Nesta caminhada, da graduação às especializações, em contínuo trabalho nas escolas urbanas e de periferia, surgiram inúmeras dificuldades nesta prática docente, com questões relacionadas a manifestações comportamentais entre as crianças e os adolescentes, como individualismo, agressividade, violência, competição e exclusão.

Hoje, é muito comum em reuniões pedagógicas, realizadas periodicamente nas escolas, ter observado relatos de insatisfação por parte dos professores em geral, quanto ao desrespeito das crianças e adolescentes em relação aos próprios colegas, promovendo atos de exclusão e marginalização, nos quais muitos professores não conseguem intervir satisfatoriamente. Enfim, são freqüentes as reflexões relacionadas às questões comportamentais das crianças e dos adolescentes.

Este exercício reflexivo permitiu-me, juntamente com um expressivo número de educadores, a elaboração de novas propostas pedagógicas que privilegiassem a vivência de valores humanos, que, por sua vez, permitissem maior qualidade nos processos de

relacionamento entre os indivíduos. Pode-se citar como exemplo a exaltação do valor à vida, por meio da convivência pacífica, princípio importante no encontro com o equilíbrio pessoal, cognitivo e afetivo, fatores tão necessários para uma aprendizagem de qualidade. Muitas destas propostas ficaram somente na reflexão, pois os problemas relacionados à prática de relações interpessoais e intergrupais, com manifestações agressivas, continuam povoando as escolas.

Inúmeros cursos, encontros e seminários no campo da educação permitiram-me uma melhor formação profissional e pessoal, pois acredito ser possível encontrar alternativas que proporcionem um trabalho docente de melhor qualidade e qualifiquem entendimento e conhecimento do ser humano.

No decorrer desta trajetória, há 14 anos, surgiu a oportunidade de trabalhar temporariamente na antiga FESAU, hoje URI, local que desde então exerço a docência na área de Educação Física do Ensino Médio e no curso de Pedagogia, com a disciplina de Psicomotricidade¹.

Existem, hoje, vários programas sociais dos quais a URI é parceira. Dentre eles, dois têm acrescentado valiosas experiências docentes. Um deles, o Programa AABB Comunidade, há quatro anos, vem sendo desenvolvido um trabalho com crianças de famílias de baixa renda, com atividades do campo da Educação Física. O outro, o Programa A União Faz a Vida, há três anos, executa oficinas de Jogos Cooperativos para professores de nove municípios que fazem parte do programa, na região do Médio Alto Uruguai/RS.

O Programa A União Faz a Vida é desenvolvido, no RS, em aproximadamente 85 municípios, em parceria com 14 Universidades, com ação de responsabilidade social instituída e coordenada pelo SICREDI Central-RS, e conta também com a parceria da Ocergs/Sescoop – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, Universidades, Instituições, Cooperativas Comunitárias e Sindicais.

Nessa trajetória profissional, brevemente descrita, localizo meu interesse em investigar a contribuição dos Jogos Cooperativos na construção da cultura cooperativa, mote principal do Programa A União Faz a Vida, na perspectiva do coletivo docente das escolas participantes do programa na região do Médio Alto Uruguai/RS.

No que tange ao compromisso assumido com o Programa A União Faz a Vida e com a Universidade (URI), o propósito é contribuir com a consolidação do Programa e as ações

¹ Relacionamento por meio da ação, como um meio de tomada de consciência que une o ser corpo, o ser mente, o ser espírito, o ser natureza e o ser sociedade.

solidárias que dele emergem. Cabe salientar que o conhecimento e a experiência que vêm se acumulando com as oficinas de Jogos Cooperativos serviram de motivação para essa pesquisa, porque acredito que a cooperação é um dos elementos, entre outros, que favorece experiências positivas nos processos de ensino-aprendizagem.

Para examinar a experiência que a região do Médio Alto Uruguai vivencia através das ações do Programa A União Faz A Vida, defini como campo de pesquisa quatro municípios: Rodeio Bonito, Vista Alegre, Pinheirinho do Vale e Ametista do Sul, tendo em vista que estes foram os pioneiros em implantar o Programa até o ano de 2004, ano de corte para o estudo aqui descrito.

O objetivo geral do estudo é investigar qual é o impacto dos Jogos Cooperativos nas ações do Programa A União Faz a Vida, nos saberes e nas práticas docentes dos professores no ensino público da Região do Médio Alto Uruguai/RS, na perspectiva deste coletivo docente.

Os objetivos específicos estão assim definidos:

- Analisar a compreensão da expressão ‘cooperação’, nas instituições que trabalham com o Programa A União Faz a Vida;
- Identificar quais são as propostas educativas decorrentes do Programa A União Faz a Vida;
- Compreender as formas de apropriação dos Jogos Cooperativos, por parte dos educadores, em seus fazeres pedagógicos cotidianos;
- Compreender as principais perspectivas dos educadores, em relação aos processos educativos pelos quais são responsáveis, a partir das suas experiências em formação cooperativa.

O que precisei delimitar com certa precisão, desde a escrita do projeto, foi o problema que estrutura a dissertação, que pode ser resumido na seguinte questão: qual é o impacto que os Jogos Cooperativos, nas ações do Programa A União Faz a Vida, vêm produzindo nos saberes e nas práticas docentes dos professores do ensino público da região do Médio Alto Uruguai/RS, na perspectiva deste coletivo docente?

Problema de conhecimento que foi desmembrado nas seguintes questões de pesquisa:

- a) Como se dá a compreensão da expressão da expressão “cooperação” nas instituições que trabalham com o Programa A União Faz a Vida?
- b) Quais são as propostas educativas decorrentes do Programa A União Faz a Vida?
- c) Como os educadores constroem a apropriação dos Jogos Cooperativos, e qual tem sido a aplicabilidade desse conhecimento em seus fazeres pedagógicos cotidianos?

O contexto empírico está limitado ao âmbito de duas escolas de cada um dos municípios onde o Programa foi implantado, até o ano de 2004: Rodeio Bonito, Vista Alegre, Pinheirinho do Vale e Ametista do Sul. São escolas públicas, urbanas e rurais, de Educação Infantil e Ensino Fundamental, contemplando educadores de diferentes disciplinas.

Com o objetivo de disseminar o Programa a União Faz a Vida, o SICREDI/RS vem acompanhando os trabalhos realizados nestes municípios e nestas escolas. Com isso, objetiva fortalecer em cada participante o valor social do trabalho coletivo, por meio de experiências positivas de ações em grupo.

A dissertação, relatório final do processo investigativo, está organizada em quatro partes: marcos conceituais, marcos contextuais, marcos metodológicos e considerações finais.

A primeira parte está dedicada à explicitação das principais concepções teóricas: jogos cooperativos e formação docente.

A segunda parte descreve, de forma detalhada, os marcos contextuais políticos, históricos e empíricos: Sicredi, Programa a União Faz a Vida, municípios e escolas investigadas.

A terceira parte está dedicada às decisões e ao caminho metodológico percorrido: processo analítico e categorias de análise. A interpretação dos dados coletados está descrita e organizada em cinco categorias: concepção de jogo, planejamento, formação docente, inclusão e sociabilidade.

A quarta e última parte registra o texto que explicita minha compreensão do fenômeno estudado: o impacto dos Jogos Cooperativos nos saberes e nas práticas docentes dos professores das escolas públicas da região do Médio Alto Uruguai/RS, na perspectiva desse coletivo docente. Além de explicitar como compreendo as representações e os posicionamentos desses professores, também registro novas perguntas, que podem vir a estruturar novas pesquisas.

Por fim, o texto completa-se com a lista de documentos analisados, com as referências e apêndices.

2 JOGOS COOPERATIVOS

É somente pela convivência que somos capazes de superar as necessidades básicas de sobrevivência e de nos libertarmos para aspirar níveis cada vez mais complexos de transcendência (BROTTO, 2001, p. 03).

Para entender, de uma forma mais ampla, o sentido do jogo a partir de uma abordagem filosófica e cultural, recorro a Huizinga (2007), que entende o jogo como elemento da cultura humana. E especificando ainda mais esta visão, o autor propõe que o jogo é anterior à cultura, uma vez que esta pressupõe a existência da sociedade humana, pois antes do surgimento da sociedade, os animais já brincavam. Afirma o autor que “a existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização ou a qualquer concepção do universo” (2007, p. 06).

Assim, vendo o jogo como elemento cultural, retransmissor e ao mesmo tempo recriador da cultura humana, o autor eleva o jogo acima do racional e mensurável, ou seja, coloca-o como função da cultura, do mais primitivo ao mais sofisticado grau.

A partir da concepção filosófica e cultural de Huizinga (2007) sobre o sentido do jogo, pode-se entender melhor o surgimento dos Jogos Cooperativos, assim como sua função social. Estes foram criados há milhares de anos pelas comunidades tribais que se uniam para celebrar a vida (ORLICK, 1989). Outros povos ancestrais, como os Inut, do Alasca, os Aborígenes, da Austrália, os Tasaday, da África, mantêm seu modo cooperativo de viver, praticando jogos que valorizam a atuação do ser humano e sua contribuição para o crescimento do grupo. São danças, jogos e outros rituais cooperativos (BROTTO, 1997).

As danças eram chamadas de Danças Circulares e objetivam o fortalecimento do sentimento de grupo. Os movimentos eram a forma de aprender a história dos antepassados e incorporar sua sabedoria, simbolizando o “Fluir da Vida”. Indígenas, africanos e europeus, conforme registra Orlick (1989), usavam-nas em tudo que era mais importante em suas vidas, como a colheita, mudança das estações do ano, nascimento, casamento, entre outros acontecimentos.

As Danças Circulares foram profundamente estudadas e aprimoradas pelo coreógrafo alemão Bernhard Wosien que, na década de 50, se propôs a pesquisar e vivenciar antigas rodas da Europa Oriental, implantando uma coletânea de Danças Folclóricas na Comunidade de Findhorn, no norte da Escócia, em 1976. Ali encontrou várias raízes antigas da arte de re-ligar o ser humano, meditar e transformar, em ação grupal. Para esse pesquisador o objetivo

das Danças Circulares é de resgatar o sentido de comunidade, de olhar para o outro e para dentro de si mesmo. Este movimento ficou intitulado como Danças Circulares Sagradas.

Ao dançar, o mundo é de novo circulado e passado de mão em mão. Cada ponto na periferia do círculo é ao mesmo tempo um ponto de retorno. Se dançarmos uma dança matinal, saudando o nascer da aurora dançando, perceberemos, quando nos movimentamos ao longo do círculo, como as nossas sombras, neste circular singular, também descrevemos um círculo. Assim, nos percebemos que giramos 360 graus. Sentimos na caminhada uma mudança através da reviravolta conjunta (WOSIEN, 2000, p. 120).

Para Ramos (2002), quando se fala em sagrado, traz-se uma espécie de tensão, parecendo haver um compromisso com alguma religião, mas, na realidade, a Dança Circular torna-se sagrada no momento em que os participantes entram em contato com sua essência, em contato com a parte de seu ser que está intimamente conectado com algo transcendental. Nesse sentido, esse contato é a união de espírito e matéria com a possibilidade da criação.

Em nosso país, essas danças chegaram na década de 90, por meio de Sara Marriot, ex-residente de Findhorn, que veio para o Centro de Vivências Nazaré, em Nazaré Paulista, no interior de São Paulo. Nazaré foi inspirada em Findhorn e mantinha muitos trabalhos práticos de sintonia grupal, assim, as danças circulares se encaixaram em perfeita sintonia com o cotidiano de Nazaré. A partir daí, as Danças Circulares Sagradas vêm se espalhando pelas principais capitais do Brasil e também pelo interior, com disponibilidade para ser mais um elo que dá, recebe e contribui para a criação grupal, com seu modo único e original de ser.

As Danças Circulares Sagradas, quando desenvolvidas, visam ampliar o conhecimento, em direção ao bem estar físico, mental, emocional e social. Podem ser trabalhadas com pessoas de todas as idades, sensibilizando, socializando, resgatando valores humanos, sempre com intuito de incentivar a integração entre os grupos. Com isso, pode-se promover o diálogo entre as pessoas, despertando relacionamentos saudáveis dentro do contexto social em que vivem.

No que tange aos Jogos Cooperativos, sua sistematização ocorreu a partir de vivências e experiências, na década de 50 do século XX, nos EUA, por meio do trabalho de pesquisa de Ted Lentz. Este autor americano trabalhou na linha de frente do movimento de pesquisa para a paz, e é atualmente a principal referência em Jogos Cooperativos.

O canadense Orlick diz que “O objetivo primordial dos Jogos Cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa” (p. 123). O autor iniciou seus estudos acerca deste tema anti-competitivo na Universidade de Ottawa,

no Canadá. O livro “WINNING THOROUGH COOPERATIN” é reconhecido mundialmente pela riqueza de informações para a compreensão dos Jogos Cooperativos.

Brotto (2001) organizou um quadro, aqui reproduzido de forma resumida, reunindo os precursores dos Jogos Cooperativos destacados e citados por Terry Orlick e também outros incluídos como resultado de investigações no mundo Ocidental.

QUADRO 1 - Precursores dos Jogos Cooperativos mencionados por Terry Orlick.

1950	Ted Lentz	Atuou na linha de frente do movimento de pesquisas para a paz (1950), considerado também como pioneiro na área dos Jogos Cooperativos. Junto com Ruth Cornelius, apresentaram algumas importantes estruturas dos Jogos Cooperativos, descritos num manual intitulado “All Together”.
1972	Jim Deacove/Family Pastimes	De Perth, Ontário-Canadá, inventou Jogos Cooperativos realmente inovadores. Para eles os jogos não precisam ser de conflito e podem envolver valores positivos e atitudes de ajuda aos outros [...] estimulam o espírito de cooperação e a idéia de vencer em conjunto.
1973	A Fundação para os Novos Jogos (New Games Foundation)	Sediada em San Francisco, é outro grupo pioneiro que se dedica à conquista do prazer de jogar. Foi o primeiro “Torneio de Novos Jogos”, realizado na Califórnia.
1974	David Earl Platts, Mary Inglis, Joy Drake e Alexis Edwards	Membros do Departamento de Educação, da Findhorn Foundation criada em 1962, na Escócia, desenvolveram um método para promover a confiança pessoal e grupal, totalmente baseado em jogos [...] influenciou os estudos e trabalhos de muitas pessoas no mundo inteiro, como de Terry Orlic, Andrew Fluegelman e Dale LeFevre.
1975	Jack Coberly	Professor de percepção motora da South Bay Schol, Eureka, Califórnia-EUA, tinha seu programa baseado no sucesso: “Onde as crianças têm uma chance de ter sucesso em cada tarefa que recebem” (ORLICK, 1989, p. 157).
1976	Marta Harrison	Membros do “Comitê Amigos da Paz” [...] criaram jogos cooperativos.
1987	Guillermo Brown	O Equador Popular venezuelano, através da Guarura Ediciones, publica o primeiro livro sobre Jogos cooperativos, na América Latina, intitulado: “Qué tal si jugamos?”

Fonte: Brotto (2001, p. 47).

Orlick diz que:

[...] a diferença principal entre Jogos Cooperativos e Competitivos é que nos Jogos Cooperativos todo mundo coopera e todos ganham, pois tais jogos eliminam o medo e o sentimento de fracasso. Eles também reforçam a confiança em si mesmo, como uma pessoa digna e de valor (ORLICK, 1989, p. 144).

Quando se participa de um jogo, faz-se parte de uma pequena sociedade, pois se interage com outras pessoas, com regras que levam à recompensa ou à punição. Estabelece-se, assim, um processo de formação de valores e princípios. Para Correia (2006, p. 44), “essa colocação pode afirmar tanto o coletivismo, a solidariedade e a cooperação, quanto à individualidade, o egoísmo e a competitividade”.

No Brasil, pode-se destacar Fábio Brotto, a partir de 1980, como precursor dos Jogos Cooperativos. Nesta época, os Jogos Cooperativos eram utilizados especificamente na área da Educação Física, porém, hoje, essa concepção de jogo já se expandiu para as áreas da Pedagogia, da Saúde, do Desenvolvimento do Potencial Humano, entre outras áreas, sendo praticado por grupos muito diversificados, com pessoas de todas as idades, em espaços escolares e não-escolares (TEIXEIRA, 2002).

Registro no quadro abaixo como se efetivou a difusão dos Jogos Cooperativos no Brasil. As informações têm como fonte uma das publicações de Brotto.

QUADRO 2 - Difusão dos Jogos Cooperativos no Brasil.

1980	A Escola das Nações	É fundada em Brasília, tendo como filosofia a Educação para a Paz [...] os Jogos Cooperativos e a Aprendizagem Cooperativa.
1988	A Universidade Espiritual Mundial Brahma Kumaris,	Apresenta uma edição piloto do manual [...] Cooperação na sala de aula: um pacote para professores [...] construção de um mundo melhor.
1989	Publicado em São Paulo	A primeira obra sobre jogos cooperativos no Brasil, pela editora Círculo do Livro: “Vencendo a Competição”, de Terry Orlick.
1990	II Simpósio Intenacional de Psicologia do Esporte	Em Belo Horizonte-MG, com o tema: “Competir ou Cooperar qual a melhor jogada?”
1991	No Centro de Práticas Esportivas da USP (CEPEUSP)	Em São Paulo, com o Prof. Jofre Cabral e Brotto, [...] um Programa semestral de Jogos Cooperativos aberto à comunidade universitária.
1992	Criação do Projeto Cooperação – Comunidade de Serviços	Organização dedicada à difusão dos Jogos Cooperativos e da Ética de Cooperação, [...] Palestras, eventos e publicações.
1993	“Oficina de Jogos Cooperativos”	Acontece no IV Congresso Holístico Brasileiro em Salvador – BA, a primeira Oficina em um evento nacional.
1994	Publicação do segundo livro no Brasil	Em “Jogos Cooperativos: teoria a prática” de Guillermo Brown, em São Leopoldo, pela Editora Sinodal.
1995	“I Clínica de Jogos Cooperativos: Educando para a Uni-Diversidade”	Com o propósito de reunir estudos e experiências realizadas no Brasil, é realizada pelo CEPEUSP (Centro de Práticas Esportivas da USP), simultaneamente é lançada a “Rede de Jogos Cooperativos”.
1996	Psicóloga do Esporte Gisela Sartori Franco	Aplica os Jogos Cooperativos na preparação psicológica da equipe de vôlei feminino do BCN – Guarujá.
1998	O livro “Jogos Cooperativos: se o importante é competir o fundamental é cooperar”	É adotado como bibliografia básica no concurso público para Professores de Educação Básica II, na disciplina de Educação Física, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.
1999	“Festival de Jogos Cooperativos”	Realizado pelo SESC – Taubaté, Projeto Cooperação e Cooperando, reunindo 300 participantes do Brasil e América do Sul.
2000	“Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Jogos Cooperativos”	Iniciado pela Unimonte (Centro Universitário Monte Serrat) e o Projeto Cooperação.
2001	“II Festival de Jogos Cooperativos”	Com o tema: “Construindo um Mundo Onde Todos Podem VenSer”, realizado pelo SESC Taubaté, alegria – Lazer & Recreação [...].
2004	“III Festival de Jogos Cooperativos	Com o tema: “Pratique Cooperação: Todo o mundo Ganha!” I Encontro Ibero-Americano de Jogos Cooperativos.
2006/2007	“Curso de Pós-Graduação” Projeto Cooperação, Santos SP (Turma n. 07)	A crescente difusão dos Jogos Cooperativos no Brasil vem despertando interesse de profissionais dos mais diversos setores da sociedade, justificando a necessidade da pesquisa, produção do conhecimento e aplicação consciente desta inovadora abordagem.

Fonte: Brotto (2001, p. 49).

Segundo o autor, muitas outras ações e colaboradores contribuíram na difusão dos Jogos Cooperativos. As referências aqui apresentadas são apenas alguns sinais do caminho percorrido no Brasil. Estas referências evidenciam o leque de possibilidades para a aplicação dos Jogos Cooperativos. Para Brotto (2001, p. 04), “o jogo e o esporte, na perspectiva dos jogos cooperativos, são contextos extraordinariamente ricos para o desenvolvimento pessoal na busca pela autonomia e criação, e para a convivência social, enquanto espírito coletivo”. Em suma, o objetivo dos Jogos Cooperativos, enquanto Pedagogia da Cooperação, é manter a dialogicidade, na busca por um equilíbrio entre “Visão-e-Ação, Teoria-e-Prática, Sonho-e-Realidade, Todo-e-Parte, Indivíduo-e-Coletivo e Cada Um-Consigo Mesmo” (p. 106).

Retomando o foco da prática docente e analisando o que as crianças e os adolescentes vêm aprendendo hoje em sala de aula, ao longo de sua trajetória escolar, pode-se verificar que os primeiros conteúdos listados pelo currículo são Matemática, Português, História, Geografia, Química, etc. Sem desmerecer as disciplinas qualificáveis incluídas nos currículos escolares que, sem dúvida, têm seu merecido valor, vale a pena refletir sobre o tempo que o educador destina à socialização, durante as quatro horas diárias que passa com as crianças e os adolescentes. Neste texto, refiro-me à socialização como prática de valores éticos e morais.

Estimular atividades que levem as crianças e os adolescentes a refletirem, a reverem seus comportamentos, bem como a lidarem com suas emoções, a experimentarem relações éticas e responsáveis é, sem dúvida, uma das grandes funções sociais dos processos escolares na atualidade. Não significa dizer que a escola encontra-se sozinha nessa responsabilidade, mas para assumi-la é condição fundamental conhecer e interagir com, pelo menos, dois espaços de convivência: a família e a mídia. Conforme as palavras de Cury (2005):

[...] como os alunos desenvolverão uma personalidade saudável se eles só conseguem olhar o mundo com seus próprios olhos, se não conseguem se colocar no lugar do outro e não têm o mínimo de defesa emocional contra as doenças que confinam a inteligência num cárcere? (p. 01).

Como instrumentos pedagógicos que podem contribuir com as experiências de socialização, tão importantes nos âmbitos escolares, identifico os jogos e brincadeiras, que são meios de integração entre as pessoas e, em forma de expressão lúdica, reproduzem as relações sócio-culturais específicas de cada comunidade. Portanto, estas práticas demonstram aos indivíduos, desde a infância, valores de uma sociedade, sejam eles de referências positivas ou negativas. Assim, quando colocados a serviço de um “modelo social”, jogos e brincadeiras tornam-se, além de tudo, instrumentos ideológicos.

As brincadeiras que são, em geral, desenvolvidas nas escolas, e que se fundamentam fortemente na competição, são o espelho da ordem cultural de um sistema econômico individualista e competitivo. E, ao mesmo tempo em que refletem este sistema, também reforçam-no, intensificando seus valores. Portanto, a maioria das crianças cresce e se desenvolve acreditando ser esta a ordem natural da sociedade, e esta cultura que acredita ser a competição a dinâmica social por excelência é reforçada a cada dia. Como afirma Huizinga, em sua visão filosófica e cultural do jogo:

[...] a competição é geralmente desprovida de objetivo. Quer isto dizer que a ação começa e termina em si mesma, não tendo o resultado qualquer contribuição para o processo vital do grupo (2007, p. 56).

Entretanto, se o jogo estimula cada vez mais o modelo de sociedade individualista, também pode ser estímulo para uma sociedade cooperativa e justa. Por que não utilizá-lo como instrumento para estimular práticas que promovam comportamentos solidários?

Se os modelos predominantes de jogos competitivos estimulam para um resultado anti-social, não poderíamos encaminhá-los à formação de uma sociedade emancipadora e democrática? Neste sentido, os jogos cooperativos foram pensados como instrumentos de ludicidade, capazes de intervir no modelo capitalista de competição e promover uma revisão de valores e condutas na direção da cooperação. Logicamente, esta não é uma proposta revolucionária ou milagrosa capaz de modificar, por si só, uma estrutura social. É, por sua vez, uma prática importante que surge para questionar a ideologia social individualista/competitiva e que, aliada a outras práticas, abre a perspectiva para a construção de novos processos de subjetivação de relações sociais.

Os jogos cooperativos inserem-se nesse contexto que acredita na cultura cooperativa. Isto implica não apenas pensar o jogo como uma perspectiva mais ampla de transformação social, mas, exercitar e viver em espírito solidário, além dos jogos. Não é possível pensar em exercícios de cooperação e restringi-los apenas a jogos e brincadeiras. É preciso modificar não apenas as práticas lúdicas competitivas, o desafio é transformar toda uma cultura individualista que funda sua dinâmica na competição. Os jogos/brincadeiras são apenas um dos instrumentos que contribuem para experienciar a cooperação na infância, na adolescência ou em outra etapa da vida.

Se os jogos cooperativos forem vistos como único meio de socialização, corre-se o risco de praticar a solidariedade somente durante aquele momento. Esta não é uma proposta

transformadora, pois o desafio implica implantar a cooperação em todos os ambientes, embora a prática na escola já seja um excelente começo.

O objetivo de melhorar a sociedade modificando seus valores estruturais, concordando com Barreto (2002), requer mudar certas práticas cotidianas, e esta não é uma tarefa fácil, tampouco imediata.

2.1 A Interdependência do ser humano: complexidade que exige cooperação

Os seres humanos estão interligados aos seus semelhantes de forma inegável, a qualquer distância. Vêm-se conectados a pessoas, situações, lugares e acontecimentos muito distantes e sem relação direta com suas vidas (BROTTO, 2001).

Morin (1996) explica que tudo se liga a tudo e, de forma recíproca, numa rede relacional e interdependente. No Cosmos, nada aparece isolado, mas sempre se relaciona a algo. Ou seja, ao mesmo tempo em que o indivíduo é autônomo e singular, também é dependente, numa circularidade que o singulariza e o distingue, simultaneamente (PETRAGLIA, 2001).

“Tudo está em tudo e reciprocamente” (PASCAL, *apud* MORIN, 1996, p. 275). Esta frase, sugerida por Pascal já há três séculos, evidencia que cada indivíduo é parte de uma sociedade, que constitui o todo que intervém no crescimento e na formação do indivíduo. Ou seja, a parte está no todo e o todo está na parte.

Pode-se exemplificar também por meio da frase de Pascal, que acontecimentos de grande porte em qualquer parte do mundo acabam afetando o Brasil, ainda que indiretamente. E assim vice-versa. Trata-se da lei da interdependência².

Todas as energias, todos os elementos, todos os seres vivos, desde as bactérias e vírus até os seres mais complexos, somos inter-retro-relacionados e, por isso, interdependentes. Uma teia de conexões nos envolve por todos os lados, fazendo-nos seres cooperativos e solidários. Quer queiramos ou não, pois essa é a lei do universo. Por causa desta teia chegamos até aqui e poderemos ter futuro (BOFF, 2001, p. 02).

Estar consciente desta interdependência é um fator muito importante, para perceber o quanto a cooperação e a colaboração entre os indivíduos faz sentido no contexto local e

² Inconscientemente, o ser humano está ligado ao outro de forma inegável (MORIN, 1996).

global. No entanto, na maioria das vezes, as pessoas ainda ignoram esta condição. De certa forma, esta negação é resultado de uma visão fragmentada, individualista e egoísta do ser humano, este que não foi educado para perceber-se dependente e inter-relacionado com seus semelhantes. Considerando as palavras de Boff, a cooperação é a saída para projetos pessoais e coletivos. Substituindo-se a troca competitiva, em que apenas um ganha, fortalece-se a troca complementar e cooperativa, em que todos são beneficiados (2001).

Entender-se como parte de um todo interligado é ver o outro e as relações com o outro de forma aberta e solidária, sob uma ótica livre de preconceitos, aparências e adversidades. Esse posicionamento justifica a necessidade de reaproximação dos fatos ocorridos em um sistema social como pertencentes à realidade da qual todos fazemos parte, e, portanto, todos somos atingidos. Desenvolver a cooperação como forma de melhorar o relacionamento interpessoal é não mais uma projeção futura, mas uma necessidade presente.

Esta prática não se apresenta somente como uma forma de trabalhar os jogos e as brincadeiras na escola, mas como um estilo de vida, que gere impactos de solidariedade entre as pessoas, por uma melhor convivência em sociedade. Tânia Fortuna (2008) aposta no vínculo solidário entre os seres, quando afirma que brincando ou jogando, pode-se reconhecer o outro na sua diferença e na sua singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo tão abundantes neste século, restituindo o senso de pertencimento igualitário.

Posicionado contrariamente à conduta competitiva, o ideário da cooperação faz menção aos povos pré-históricos, que primavam pela partilha e pelo mínimo de destruição. A antropóloga Margaret Mead³ (1961) analisou diferentes sociedades e concluiu que o nível de cooperação ou de competição existente nas manifestações culturais de um grupo social é resultante das ações dos membros que as estruturam. Portanto, a prática cooperativa ou competitiva é uma experiência que interfere muito nos “modos de ser” dos indivíduos. E mais, sendo o ser humano um ser socializador por meio dos processos educativos e da cultura, torna a sociedade em que está inserido em um ambiente de socialização ou de individualismo. Segundo Maturana⁴ (1997), a cooperação é central no modo de vida humano; é uma característica habitual de confiança e respeito mútuo. Entretanto, esta prática é ocasional, pois o ser humano aprendeu muito mais a ocultar-se e a estimular a dúvida, que exercitar a confiança.

³ Antropóloga cultural norte-americana, autora de inúmeros livros sobre sociedade primitiva.

⁴ Biólogo chileno, que faz parte dos propositores do pensamento sistêmico.

Ainda assim, apesar de ocorrer uma expansão gradativa da consciência da interdependência do ser humano na atualidade, e da proposta cooperativa de existência, sabe-se também que nada disso ocorre sem a formação de um grupo. Ora, se o ser humano é interdependente, ele necessita do outro para praticar qualquer tipo de cooperação.

Mas, qual é o sentido do *grupo*?

Segundo Paula (2003, p. 10), “O processo de grupo passa a existir quando há um propósito comum a ser realizado e quando há uma tarefa que requer interdependência das tarefas realizadas por diversas pessoas [...]”.

Considerando essa afirmação, entende-se que um grupo somente efetiva-se a partir do estabelecimento de um propósito comum, e que este propósito somente será alcançado se houver esforço individual, que somará forças para o esforço coletivo. Neste sentido, pode-se apostar que, partindo de um propósito pessoal, é possível unir outras pessoas com os mesmos ideais e, num ato de sincronia, formar-se um grupo. No entanto, cada indivíduo, parte do grupo, precisa encontrar a si mesmo, pois somente assim será capaz de beneficiar-se e colaborar com o grupo, sem perder sua individualidade, sua autonomia e responsabilidade. É justamente a consciência de grupo que dá estímulo e suporte ao direito que cada um tem de expressar-se de modo singular. Unindo cada contribuição particular às necessidades do grupo, decorrerá um equilíbrio, uma sinergia.

Para conviver humanamente inventamos a economia, a política, a ética e a religião. Mas nos últimos séculos o fizemos sob a inspiração da competição que gera o individualismo. Esse tempo acabou. Agora temos que inaugurar a inspiração da cooperação que gera a comunidade e a participação de todos em tudo o que interessa a todos (BOFF, 2001, p. 02).

Assim, concordando com Paula (2003), um grupo sinérgico configura-se de forma que cada indivíduo, ao buscar seus objetivos, contribui com o grupo, e este, torna-se, também vital ao indivíduo. Por isso a importância do equilíbrio no grupo, pois, uma vez que cada membro se desenvolve, a consciência de todo o grupo aumenta e todos se beneficiam com isso.

2.2 Jogos Cooperativos e Educação

A competição foi culturalmente construída pelo próprio homem, portanto, sua prática depende da cultura dos membros de uma comunidade. Por isso, faz sentido propor e construir,

com as crianças e os adolescentes, o espírito cooperativo por meio de processos pedagógicos que tenham como instrumento privilegiado os jogos cooperativos.

Hoje, a escola tem ensinado muito sobre o mundo externo, e pouco sobre valores sociais e o mundo interior. Esse assunto foi tema de um relatório elaborado pela Comissão Internacional para a Educação, também conhecido como Relatório Delors⁵, sob o título “A Educação contém um tesouro”. O texto relata a dificuldade dos professores em assumir o papel de educadores, uma vez que estes educam também para a vida e, em face dos inúmeros conhecimentos que devem ser transmitidos às crianças e aos adolescentes durante o ano letivo, a formação de valores acaba ficando em segundo plano. Tânia Fortuna (2001) contribui com esta tese afirmando que a educação envolve uma grande dimensão afetiva e que, embora não seja a única, tampouco a mais importante, tem seu caráter determinante, tanto quanto as demais dimensões educacionais, pois sua base comum é a aspiração à transformação da condição humana.

A escola ainda tem como valor o mérito, focalizando o resultado e não o processo qualitativo que conduziu o indivíduo até ali. Portanto, o espírito competitivo é, freqüentemente, reforçado nas escolas, produzindo rivalidade, exclusão e até mesmo violência. Em decorrência, pouco se ocupa da solidariedade, da coletividade e da construção conjunta.

Brotto (2001) lembra que os jogos cooperativos são atividades desportivas, cujos objetivos possuem um caráter de solidariedade e não de exclusão. As metas e os resultados são estimulados por meio de desafios, que devem ser superados de maneira coletiva, despertando satisfação em todos os participantes. Desta forma cabe salientar também, o que Brotto (2001), reportando-se ao pensamento de Orlick, comenta:

Dar uma contribuição ou fazer alguma coisa a bem, simplesmente não exige a derrota ou a depreciação de outra pessoa. Pode-se ser extremamente competente, tanto física como psicologicamente, sem jamais se prejudicar ou conquistar o outro. Muitas pessoas ainda acreditam que para “vencer” ou “ter sucesso”, é preciso ser um feroz competidor e quebrar as regras. Muitas pessoas parecem achar que para ensinar as crianças a viver e prosperar na sociedade é necessário prepará-las para serem competitivas e tirar vantagens dos outros, antes que os outros o façam (p. 23).

Ou seja, é muito comum entender a competição como uma forma de preparar a criança para o futuro, para o mundo competitivo que se vive hoje. No entanto, a competição diminui a auto-estima e eleva o medo do fracasso. Aumenta, gradativamente, a equiparação entre as

⁵ Relatório para a UNESCO, da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI, escrito por Jaques Delors (1996).

pessoas e favorece a exclusão. Assim, os jogos competitivos na escola aumentam a tensão das crianças e dos adolescentes e favorecem a frustração, muitas vezes, desenvolvendo nos estudantes comportamentos agressivos.

Numa situação cooperativa, os objetivos dos participantes são de tal ordem que, para que o objetivo de um deles seja alcançado, todos os demais integrantes deverão, igualmente, alcançar os seus respectivos objetivos. São jogos em que a ação cooperativa dos participantes é necessária para atingir um objetivo comum. Os participantes jogam uns com os outros e não contra os outros, superando desafios e compartilhando o sucesso. Para Teixeira (2002), entre outros pesquisadores, aprendizagem cooperativa⁶ é um exercício educacional realizado em pequenos grupos, de tal forma que crianças e adolescentes trabalhem juntos, visando maximizar tanto seu próprio aprendizado como o de seus colegas. O confronto é eliminado e dá lugar ao encontro, à união das pessoas, à eliminação do medo e do fracasso.

É possível criar muitos jogos cooperativos a partir da adaptação de regras, de brincadeiras e de jogos tradicionais, ou mesmo a partir de esportes, sempre otimizando a participação de todos. Nos jogos cooperativos trabalha-se em conjunto para atingir objetivos compartilhados. Quando as crianças e adolescentes se envolvem em atividades cooperativas, buscam resultados que são benéficos para si e para todos os membros do grupo.

Graças à consciência desta afirmação a respeito da aprendizagem infantil, novos trabalhos com Jogos Cooperativos vêm surgindo, e muitas possibilidades para a abordagem deste tema no contexto escolar se têm construído (TEIXEIRA, 2002).

Fazendo uma análise política das práticas e dos processos educativos, Brown (2004) diz: “Uma de nossas tarefas é educar para não aceitar passivamente a injustiça [...]. Como educadores, temos que transmitir outros valores. Podemos oferecer a alternativa da solidariedade e do senso crítico diante do egoísmo e da resignação” (p. 31).

Na perspectiva de Brown (2004), os jogos cooperativos ganham uma nova visão e um papel transformador, aproximando-se mais das abordagens crítico-emancipadoras da Educação Física Escolar. A este respeito, Correia (2006) afirma:

O esporte, jogo ou competição são muito mais do que representações culturais, históricas ou sociais. Representam concepções de mundo, de ser humano e de valores que estiveram em voga em um determinado momento. Hoje, valores como a cooperação, a solidariedade, as preocupações com a ecologia estão ganhando destaque nos discursos de diversos setores da sociedade. Assim, é possível que a Educação Física descubra outras práticas corporais, além do esporte e que este e o jogo incorporem os novos valores eminentes (p. 38).

⁶ Prática realizada de forma que todos os integrantes do grupo contribuem para a aprendizagem conjunta.

Desta forma, os jogos cooperativos se constituem e se apresentam como a proposta pedagógica para atender à perspectiva cooperativa.

As atividades cooperativas mostram ainda que crianças e adolescentes, que trabalham em grupo, têm maior aprendizagem em áreas como matemática e português, sob uma estrutura de objetivos coletivos e cooperativos. Portanto, na aprendizagem cooperativa, ocorre uma interdependência positiva na busca pelos objetivos: as crianças e os adolescentes percebem que poderão atingir seus objetivos somente se o todo também o conseguir.

Afirmações de Boff (2001) indicam que é preciso fazer uma conversão, ou seja, migrar da cultura competitiva para a cooperativa. E isso precisa ocorrer, gradativamente, iniciando-se pelas revoluções moleculares, ou seja, pelos próprios seres humanos, através de ações solidárias que se iniciam no contexto escolar e que imprimem esperança e coletividade.

2.3 Jogos Cooperativos e o processo ensino-aprendizagem

A criança aprende, basicamente, por meio da ludicidade, ou seja, ela faz a construção da realidade a partir do exercício da fantasia. Segundo Piaget (1971), a criança constrói seu papel social por meio de brincadeiras e jogos. Neste sentido, entende-se que aprender é uma ação compartilhada, que acontece a partir de uma situação dinâmica de co-educação e cooperação, em que educador e educando ensinam e aprendem, simultaneamente (BROTTO, 2001). O jogo ensina ao professor como seu aluno aprende, como se relaciona, como levanta hipótese, se expressa, ou seja, é um conjunto de informações sobre a vida intelectual, social e afetiva de quem aprende (FORTUNA, 2001).

Utilizando uma colocação muito clara de Brotto (2001), esta explicação fica ainda mais evidente: “Nessa educação, o foco da aprendizagem não está somente sobre o objeto a ser conhecido, nem sobre o resultado a ser alcançado, mas está projetado sobre a qualidade das ações cooperativas presentes no processo de descoberta [...]” (p. 04). Ou seja, valorizam-se muito mais a atuação do participante durante a atividade e, portanto, sua aprendizagem a partir dela, do que o resultado que alcançará no final desta atividade. Muitos autores, segundo Brotto (2001), afirmam que com as experiências vividas por meio do jogo, a criança vai além do exercício simbólico. Por meio do jogo elas significam a compreensão da vida pela representação.

Friedmann (1996) e Brotto (2001), apesar de afirmarem que não há uma teoria já definida dos Jogos Cooperativos, apresentam brevemente os principais aspectos evidenciados durante esses jogos:

- a) sociológicos: trocas de experiências entre os diferentes grupos sociais em que as crianças participam;
- b) educacionais: aprendizagens da criança por meio do jogo;
- c) psicológicos: a personalidade e as emoções da criança são evidenciadas durante a atividade;
- d) antropológicos: o jogo reflete, em cada comunidade, a cultura e os valores dos respectivos contextos;
- e) folclóricos: o jogo expressa a cultura infantil, e também evidencia as tradições que perpassam gerações.

Ainda, pode-se concordar com Brotto (2001) quando apresenta mais um aspecto considerável: o filosófico. Este, por sua vez, exige do educador uma reflexão sobre os valores éticos presentes no jogo.

Além desses aspectos, que implicam em reflexões, Brotto (2001) relaciona algumas possibilidades de desenvolvimento da criança por meio dos jogos cooperativos, em diferentes dimensões:

- a) desenvolvimento da linguagem: por meio do jogo, a criança comunica seus pensamentos e sentimentos;
- b) desenvolvimento cognitivo: além de a criança obter um grande número de informações durante o jogo, ela também pratica aquilo que já havia aprendido, ante as diferentes situações durante a atividade;
- c) desenvolvimento afetivo: a criança pode expressar sua afetividade e sua emoção durante o jogo;
- d) desenvolvimento físico-motor: a criança se desenvolve a partir da exploração do corpo e do espaço, por meio das atividades motoras;
- e) desenvolvimento moral: quando a criança participa voluntariamente de uma atividade, desenvolve sua autonomia ao relacionar-se com os demais participantes e com as regras do jogo.

Negrine (1994) define estes mesmos conceitos, atribuindo poderosa contribuição ao jogo no desenvolvimento global da criança. No âmbito intelectual, o jogo estimula o desenvolvimento das capacidades de pensamento e criatividade. Do ponto de vista psicomotor, o jogo é o principal fator de desenvolvimento da força, do controle muscular, do

equilíbrio e dos sentidos em geral. Quanto à sociabilidade, o jogo contribui com a relação e a comunicação entre os participantes, e isso implica em excelente comportamento social. No âmbito afetivo, o jogo permite à criança uma livre expressão.

Enfim, o jogo é um instrumento de desenvolvimento humano, tanto físico, como emocional, motor e cognitivo. Reconhecer o jogo como uma colaboração e não como competição permite descobertas pessoais e coletivas. Permite a expressão de cada participante, evidenciando a ele que o importante é a sua participação no jogo, e não apenas os pontos que marca. A experiência relacional por meio dos Jogos Cooperativos auxilia na construção e no reposicionamento das relações interpessoais e intergrupais, bem como das relações e das formas de compreender e viver a vida.

A idéia competitiva está fortemente impressa na mente do ser humano, por este motivo, talvez, a proposta cooperativa ainda seja mal interpretada. Comentários do tipo “Tudo bem, jogos cooperativos são muito legais, mas não funcionam na realidade” e “Cooperação é uma coisa boa, mas é para outro mundo. A gente vive numa sociedade competitiva e é para essa sociedade que vamos educar nossos alunos” foram lançados ao professor Brotto, quando iniciou a realização das primeiras oficinas de jogos cooperativos, visando difundir a idéia no Brasil (BROTTO, 2001, p. 70).

Logicamente, como explica o autor, os resultados desta nova prática não serão imediatos, tampouco garantem pleno sucesso. Como todas as novas propostas, os jogos cooperativos também estão sujeitos a apresentar alguns resultados negativos. No entanto, a questão não é evitar a frustração, a decepção ou o sentimento de impotência, mas é saber lidar com eles, criativamente. Desse modo, dentre as principais atitudes do educador, está a confiança na cooperação.

Há muitos estilos possíveis nesta proposta política pedagógica de jogo e pode-se praticá-los objetivando mudar a maneira de ver e viver no mundo, transformando o “*Ver para crer*” em “*Crer para ver*”⁷. O primeiro espera as coisas acontecerem para, então, fazer parte delas. E se, ao experimentar, surgirem resistências, carências de recursos ou resultados inesperados, volta-se atrás, concluindo que o novo não dá certo, e o melhor é voltar à zona de conforto. No entanto, o “*crer para ver*” é a prática de quem sabe que é parte integrante da experiência e, como tal, torna-se paciente, tolerante, criativo, bem humorado, cooperativo e confiante. Aprende a respeitar o ritmo dos acontecimentos e a perceber as brechas por onde o novo pode começar a ser vivido. Mantém uma visão ampliada e profunda da experiência e age

⁷ Expressão criada por Fábio Brotto, muito bem aceita no Universo Cooperativo.

de acordo com as possibilidades do momento, considerando a experiência vivida no passado e perspectivando outras possibilidades para o futuro. Vai em busca de outros caminhos, outras formas e momentos de realizar o que acredita. É verdade que quando se compete, melhoram-se os resultados, pois cada participante sente-se motivado a jogar, com o objetivo da vitória. Porém, a pesquisa apresentada por Teixeira (2002), baseada em estudos de Morton Deutsch, publicados em 1997, afirma que trabalhos com grupos cooperativos são de melhor qualidade, uma vez que seus participantes trocam idéias, ou seja, existe um princípio comunicativo que orienta o próprio jogo. A cooperação eleva o nível educativo das crianças e adolescentes, baixa o nível de agressividade e permite uma relação solidária.

Em um de seus comentários, Brown (2004) também pauta o tema da competição. Ele enfatiza que muitas pessoas pensam, equivocadamente, que a competição é determinante para o sentido do jogo, ou seja, é a vitória ou a derrota que identifica as capacidades do jogador. Muitas vezes, as crianças que participam de uma competição não se divertem, pois a diversão e o prazer pelo jogo dão lugar à ansiedade e ao esgotamento físico, que surgem em função da luta pela vitória. Então, a competição transforma-se em motivação e desafio, mas não produz alegria e divertimento ao participante. Estas manifestações emocionais são mais visíveis em crianças, sobretudo nas experiências cujos resultados se materializam em “derrotas”.

Uma vez que os participantes passam pela transição, da competição à cooperação, e começam a jogar cooperativamente, a supervisão e a preocupação com as regras tornam-se mínimas. Nestes jogos, o desafio é, justamente, a superação coletiva de algum obstáculo externo ao grupo. E, para superá-lo, cada participante dá a sua contribuição, independente do grau de intensidade da colaboração. Conforme Brotto (2001), jogos e esportes que servem para desenvolver um interesse coletivo pela segurança e o bem-estar uns dos outros tendem a diminuir o individualismo e, por isso, podem levar o ser humano a repensar sua existência frente ao mundo competitivo em que vive.

Brown (2004), também associa os Jogos Cooperativos aos valores sociais como a aceitação, a colaboração, a igualdade e a solidariedade entre as pessoas. Também associa a experiência dos Jogos Cooperativos com o diálogo, o desenvolvimento e a valorização das virtudes, a descoberta de potenciais, o clima de bom humor, a descontração e, ao mesmo tempo, a concentração e a flexibilidade. Estas habilidades, presentes na prática cooperativa, precisam ser apreendidas, estimuladas e aperfeiçoadas por meio de condições para a troca de experiências e construção coletiva de alternativas positivas, ao invés de estimular “falsos conflitos” com o pretexto de desafiar a criatividade.

2.4 Categorização dos Jogos Cooperativos

- Na Visão de Terry Orlick

Orlick (1989) divide os jogos em categorias cooperativas, de diferentes níveis e graus. Assim, os tipos de jogos estão classificados como jogos cooperativos sem perdedores, jogos de resultado coletivo, jogos de inversão, jogos semicooperativos. São jogos mais aplicados a grupos infantis e jovens, que necessitam gastar mais energia, pois são atividades quase que exclusivamente de exigências físicas.

Estes diferentes tipos de jogos podem ser descritos assim:

Jogos cooperativos sem perdedores: nestes jogos, há um desafio comum, por isso não há perdedores, pois todas as pessoas jogam juntas.

Jogos cooperativos de resultado coletivo: nestes tipos de jogos formam-se duas ou mais equipes que buscam, coletivamente, por um objetivo comum, não havendo competição e necessitando de um alto nível de cooperação entre as equipes para conseguir alcançar a meta.

Jogos de inversão: nestes jogos não há times fixos e, por isso, não se sabe quem venceu; há um espírito coletivo sem pensar na vitória. Os jogos de inversão estão divididos conforme as regras. Para citar alguns:

Rodízio: os times alternam seus jogadores, e estes trocam de equipe conforme o lance, num final de saque ou arremesso, por exemplo.

Inversão do “goleador”: o jogador que pontua troca de time.

Inversão do placar: quando uma equipe pontua, os pontos são marcados para a outra equipe.

Inversão total: jogador e pontos, quando ocorrem, ambos trocam de time.

Jogos semicooperativos: nestes jogos são oferecidas as mesmas oportunidades de jogar para todas as pessoas do time; estes jogam uns contra os outros, porém, diminui-se a importância do resultado e foca-se o envolvimento ativo com o jogo e a diversão dos participantes.

Para estes jogos também existem algumas regras específicas, como:

Todos jogam: os times são pequenos, mas propõe-se a participação e dá-se oportunidade a todos.

Todos tocam/todos passam: não é permitido pontuar, sem que todos os jogadores tenham tocado na bola.

Todos marcam ponto: para vencer o jogo é preciso que todos os jogadores tenham pontuado.

Passe misto: joga-se com homens e mulheres, alternadamente.

Resultado misto: times mistos, com homens e mulheres, onde, alternadamente, todos têm que pontuar.

Todas as posições: todos os participantes têm que passar por todas as posições do jogo.

Sendo estes jogos destinados mais à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o condutor destas atividades, segundo Falcão (2002), é mais conhecido como facilitador, tendo em vista que esta denominação pressupõe que este facilitará ao educando as possibilidades que ele precisa para aprender.

Orlick (1989) acrescenta que, ao se introduzir qualquer atividade cooperativa é preciso, antes, adaptá-la para que esta apresente um desafio apropriado aos objetivos do grupo.

- Na Visão de Fábio Brotto

Brotto também acredita no potencial cooperativo dos jogos descrito por Orlick (1989), e trabalha na mesma linha. Entretanto, acrescenta “procedimentos pedagógicos” para, segundo ele, promover a aprendizagem cooperativa. Categoriza os principais Jogos Cooperativos da seguinte forma: jogos sem perdedores; jogos de resultados coletivos; jogos de inversão; jogos semi-cooperativos, jogos de transformação e co-opetição. O autor reconhece, apesar de suas convicções, a dificuldade de aceitação desses jogos na cultura esportiva, sobretudo no âmbito educacional.

O autor recomenda quatro procedimentos pedagógicos que auxiliam o educador a desenvolver a aprendizagem por cooperação:

1. Categorias dos Jogos Cooperativos: pode-se iniciar com jogos semi-cooperativos e, gradativamente, passar aos jogos sem perdedores, o que desencadeia atividades diversificadas que possibilitam a participação de todos os participantes.

2. Formação de grupos: diminui a tendência de se formar sempre as mesmas equipes e amplia-se o campo de relacionamentos e integração.

3. Premiação: apesar de ser uma questão polêmica, o autor a recomenda como um incentivo ao gosto pela aprendizagem e pode ser definida de diferentes formas pelo educador.

4. Co-opetição: a idéia é associar a proposta de cooperação à cultura de competição presente nas escolas, e pode ser um processo pedagógico estendido a toda a comunidade escolar.

Dessa forma, inserindo os Jogos Cooperativos na cultura do esporte presente na escola, pode-se diminuir o caráter competitivo e excludente do jogo, modificando-o para uma atividade de convivência transformadora do desenvolvimento pessoal e grupal. Para o autor, tamanha é a importância da atividade cooperativa experienciada, tanto em jogos como em gincanas e oficinas de estudo, que por meio de suas pesquisas identificou três maneiras diferentes das pessoas agirem durante um jogo, e denominou-as de “padrões de percepção” (BROTTO, 2001, p. 54).

- a) omissão: isolamento, individualismo, indiferença;
- b) cooperação: encontro, inclusão, partilha;
- c) competição: confronto, exclusão, frustração.

Para Brotto, a prática do esporte é um fenômeno social que vem merecendo inúmeros estudos acerca de sua função, por constituir-se numa rica e complexa oportunidade de experiência humana, assim, “o esporte é, em primeiro lugar, um fenômeno humano”, que ocorre nos mais variados contextos (2001, p. 69).

A UNESCO publicou, em 1979, a Carta Internacional de Educação Física e Esporte e, em seu artigo primeiro, menciona o esporte como um direito de todos. A partir daí, o esporte passou a ser considerado não apenas como uma prática de rendimento⁸ (TUBINO, 1998), mas como um instrumento de educação, além de uma oportunidade de lazer e descontração. A partir dos anos 70 do século XX, por diferentes razões, ampliou-se o campo de estudo sobre este tema, que assumiu um lugar de destaque nas políticas públicas de diversos países. No entanto, ainda não se pode celebrar a efetiva democratização do esporte, em palavras de Brotto (2001), apesar de estar sendo aprimorado e democratizado cada vez mais, por meio de abordagens transdisciplinares, que descartam as possibilidades de fragmentação e alertam sobre os perigos que esta prática representa, se desenvolvida descontextualizadamente.

Para entender mais aprofundadamente esta questão, Brotto (2001) apresenta algumas características que o esporte pode assumir:

- a) esporte enquanto rendimento: esta prática ocupa-se do talento dos participantes e enfoca a competição; exige treinamento e visa o resultado final.

⁸ Ocupa-se com o talento, e, por isso, exige o máximo de rendimento das pessoas.

b) esporte enquanto conteúdo da educação física: respeita características individuais dos participantes e submete-os às soluções de problemas motores; enfatiza o processo de aprendizagem e não apenas o resultado final; dessa forma, o esporte transforma-se em um patrimônio cultural.

Vale lembrar que a educação física, a partir dos anos 90, deixa de ser considerada, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (Lei nº 9.394/96) como atividade curricular, para ser considerada como componente curricular. Está legitimada na Educação Básica, e sua prática deve ser ajustada às diferentes fases de desenvolvimento em que se encontram as crianças e os adolescentes. Assim, a educação física escolar assumiu um novo papel no contexto educacional: deixou de ser uma obrigatoriedade legal e passou a ter o compromisso de, por ação planejada, justificar seu espaço nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola.

Ao afirmar também a natureza educacional do esporte, enquanto conteúdo da educação física, Brotto (2001) considera que qualquer ação seja ela esportiva ou não, é educacional. Assim, se toda prática esportiva educa, é preciso questionar-se a respeito do objetivo educativo das práticas pedagógicas.

Portanto, no contexto dos Jogos Cooperativos, o esporte tem a possibilidade de transformar o conceito de valores humanos, uma vez que amplia nos participantes a consciência de si mesmo, do outro e do mundo. Conseqüentemente, por meio do processo de encontros, e não de confrontos, as relações com o outro tendem a ser mais colaborativas e solidárias, do que competitivas e individualistas.

- Na Visão de David Earl Platts

Platts (1997), membro do Departamento de Educação da FINDHORN FOUNDATION, criada em 1962, na Escócia, diferentemente de Orlick e Brotto, denomina essa proposta de jogos de autodescoberta⁹. São baseados na psicossíntese, derivada da psicologia.

Estes dois tipos de jogos se consolidaram na década de 70, porém, hoje, existem educadores aplicando jogos que não são, nem derivados do esporte, nem da psicologia, mas que são cooperativos (FALCÃO, 2002).

Os jogos de autodescoberta têm como condutor “o focalizador”, um conceito de FINDHORN que, diferente da função do facilitador, tem o papel de focalizar as atividades de

⁹ Nome original: Self-discovery Games.

um modo mais abrangente. Conforme Falcão (2002), “[...] focalizar significa focar uma energia, e quem focaliza cria nas pessoas ao redor um foco para um determinado assunto, deixando que elas busquem as ferramentas de aprendizado que necessitam naquele momento” (p. 6).

Além de fazer o participante divertir-se e movimentar o corpo durante o jogo, o focalizador proporciona a ele uma boa sensação emocional após o jogo. Estes jogos, fundamentados em princípios da psicologia, requerem estratégias pedagógicas específicas do focalizador das atividades, em cada categoria, e apresentam atividades destinadas mais a grupos de jovens e adultos, com objetivos definidos para estas faixas etárias.

O autor categoriza os jogos conforme os objetivos de aprendizagem e trabalha com um roteiro pré-estabelecido de atividades, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Há jogos de quebra-gelo e integração, jogos de toque e confiança, jogos de criatividade, sintonia e meditação e jogos de fechamento.

Jogos de quebra-gelo e integração: destacam-se pelo alto nível de energia gasto em sua prática; são jogos de abertura, ação, folia; também são musicais e incluem dança; levam rapidamente à descontração e à união do grupo, uma vez que oportunizam às pessoas interagirem e conhecerem-se melhor. A tendência dos participantes é de se soltarem, descontraírem, descarregarem as tensões físicas e aquecerem o corpo. Podem ser usados como introdutores de interações, e também como motivadores. É importante que haja também certa flexibilidade do focalizador, tendo em vista a importância da agradabilidade do ambiente de trabalho.

Jogos de toque e confiança: o grupo que participou dos jogos de integração pode passar a desenvolver atividades que revelam a confiança interpessoal, por meio de proposições de exercícios de toque. Estes jogos exigem muita atenção do focalizador, para que não disparem processos psicológicos internos. Para tanto, o focalizador precisa estar atento aos seus próprios processos psicológicos, ser direto e facilitar a atividade. Precisa ainda manter o foco da atividade e evitar levar os participantes às respostas prontas.

Jogos de criatividade, sintonia e meditação: estes jogos objetivam desenvolver a criatividade e a imaginação, possibilitando a cada participante ter uma visão mais aprofundada de si e do grupo e trabalhar coletivamente. O papel do focalizador, neste nível, é dar ênfase à importância de cada um que ali está e à sua capacidade de procurar soluções aos desafios propostos.

Jogos de fechamento: este é o momento de atribuir aos participantes um posicionamento em relação à evolução própria e também do grupo, relacionando o que foi

desenvolvido ali com as práticas do dia-a-dia. O focalizador precisa assegurar-se de que o assunto ficou claro a todos, que estão preparados para encerrar o jogo e a retornar à rotina cotidiana.

Como mencionei anteriormente, os jogos propostos por Platts são destinados a grupos adultos. Não se descarta a possibilidade de trabalhá-los com crianças em nível da Educação Infantil, porém, têm melhores resultados em grupos com idade adulta.

Observações do focalizador: ao participar de um jogo, o envolvimento das pessoas com as atividades propostas vai muito além do plano físico. A maneira como os jogadores se manifestam durante o jogo evidencia muito do seu modo de ser. Por isso, o focalizador precisa entender as manifestações dos participantes, objetivando processos de autoconhecimento e de reposicionamento ante a experiência.

Neste sentido, Falcão (2002) afirma que o ser humano vive a partir de quatro planos:

- a) plano físico: é onde tudo ocorre no que se refere ao corpo e à energia vital;
- b) plano emocional: é onde surgem os sentimentos, as emoções e os relacionamentos;
- c) plano mental: é onde ocorrem as idéias, os pensamentos, os planos futuros e as tentativas para solucionar problemas;
- d) plano espiritual: é onde se constroem as buscas interiores e a busca pelo sentido da vida de cada um.

A vida de todas as pessoas, sem exceção, é uma permanente manifestação simultânea desses quatro planos. Embora algumas o façam com mais intensidade, outras com menos, a maneira como participam dos jogos, seja um jogo cooperativo ou competitivo, tem a ver, segundo a autora, com as manifestações construídas e entrelaçadas nesses quatro planos.

Conforme a tipologia junguiana¹⁰, na interpretação de Falcão (2002), as pessoas podem enfatizar o pensamento, os sentimentos, as sensações ou a intuição, variando conforme a sua personalidade.

Pessoas com ênfase na dimensão do pensamento, em geral, têm maior facilidade no plano mental, e podem ficar discutindo e trocando idéias durante todo o jogo, porém, no final, não fizeram nada. São ótimas na busca de soluções.

Pessoas com ênfase na dimensão do sentimento (plano emocional), em geral, têm bons relacionamentos, têm a inteligência emocional muito bem desenvolvida e tendem a produzir boas respostas no processamento das emoções, no final do jogo.

¹⁰ Um sistema de categorias que explica as diferenças entre as pessoas a partir de atitudes individuais e de padrões de comportamento.

Pessoas com ênfase na dimensão da sensação (plano físico), normalmente atraem-se mais por jogos físicos, como os modelos sugeridos por Orlick (1989) e Brotto (2001), pois têm a sua inteligência cinestésica mais desenvolvida. Apresentam mais dificuldade para expressar suas emoções no fechamento do jogo.

Pessoas com ênfase na dimensão da intuição (plano espiritual) preferem jogos mais introspectivos, pois têm uma enorme criatividade, porém, têm maior dificuldade em explicar sua ação no jogo.

Em um jogo, têm-se manifestações destes quatro tipos e o próprio jogo também pode variar dentro destes aspectos. Daí a importância do focalizador saber como dinamizar o grupo. Falcão (2002) sugere algumas observações para o focalizador, a fim de manter o grupo dentro do objetivo do jogo:

a) pessoas que expressam mais o plano físico têm uma linguagem corporal muito aguçada, por isso, é mais fácil percebê-la; é preciso observar o nível de energia do participante, se está muito agitado ou muito calmo;

b) pessoas que expressam mais o plano emocional: é importante observar as dosagens de sentimentos e emoções no jogo e o relacionamento com os outros participantes;

c) pessoas que expressam mais o plano mental: o focalizador pode explorar mais o campo de idéias e pensamentos destes participantes;

d) pessoas que expressam mais o plano espiritual: é importante observar no que o jogo está contribuindo para estes participantes; que impacto esta atividade está tendo na dimensão espiritual manifestada.

É importante mencionar que o próprio focalizador também vive em um destes quatro planos mais intensamente, porém, ainda assim, cabe-lhe a responsabilidade de observar atentamente as manifestações dos participantes, sem descuidar do ambiente e do objetivo do jogo com o grupo específico.

A partir destas concepções, entendo que quando se desenvolve um jogo, seja ele cooperativo ou competitivo, é necessário determinar um objetivo. Logicamente, em jogos competitivos, além do objetivo de aprendizagem, existe também um objetivo muito forte que é o de vencer. Já em jogos cooperativos, os objetivos educativos variam entre integrar, compartilhar, desenvolver competências e confiança, entre outros objetivos, conforme o jogo que se está realizando.

São justamente os objetivos que definem aonde se quer chegar com a atividade. Sem objetivos, o jogo será apenas um divertimento, sem propósitos de aplicabilidade.

Atividades cooperativas, sejam elas da linha do esporte ou da psicologia, trazem consigo um vasto espaço para aprendizagens, potencializando seus efeitos na medida em que as pessoas aplicam, no dia-a-dia, as aprendizagens construídas no jogo. No processo de aprendizagem, aquilo que se faz na prática, ou seja, se vivencia, é aquilo que se aprende, portanto, quando o participante se envolve no jogo, consegue construir muitas aprendizagens, que poderá aplicar em sua vida. Nesse caso, Teixeira (2002) afirma que ocorreu, então, uma aprendizagem vivencial¹¹, ou seja, o participante aprende, por meio de seu envolvimento com a atividade, não só na dimensão cognitiva, mas também na afetiva. Apesar de receber estímulos externos, o participante aprende que tem um *sensu de descoberta, de criação e de compreensão* no seu próprio ser. O participante *avalia* o jogo conforme as aprendizagens que está construindo em respostas às suas necessidades. Enfim, o jogo é avaliado pelo *nível de significação* que teve para o participante.

Para que todas estas características entrem em ação e sejam percebidas pelo participante, é preciso que o focalizador sinalize os aspectos principais da experiência. É a percepção pensada que os participantes têm do jogo, que os faz transformar a experiência em ação, associando as aprendizagens com o seu cotidiano.

Conforme a concepção de aprendizagem cooperativa de Brotto (2001, p. 63), os Jogos Cooperativos compreendem, basicamente, três fases:

“Convivência: ter a experiência compartilhada com o contexto é fundamental para a aprendizagem. É preciso experimentar para poder re-conhecer a si mesmo e aos outros”.

“Consciência: criando um clima de cumplicidade entre os praticantes, incentivando-os a refletir sobre a experiência do jogo e sobre as possibilidades de modificar comportamentos, relacionamentos e até o próprio jogo, na perspectiva de melhorar a participação, o prazer e a aprendizagem de todos”.

“Transcendência: ajudando a sustentar a disposição para dialogar, decidir em consenso, experimentar as mudanças propostas e integrar no jogo e na vida as transformações desejadas”.

As afirmações de Brotto (2001) reforçam o significado que a perspectiva de jogar não - competitivamente pode oferecer, para questionar alguns dos aspectos negativos do jogo competitivo.

Na perspectiva educativa presente nos Jogos Cooperativos, é importante saber que todo evento é parte de um processo de ensino mais amplo. Não precisa ser, necessariamente, o

¹¹ Técnica em que é utilizada como base para o processo de aprendizagem: a reflexão do educando sobre a experiência.

ponto mais alto a ser alcançado, mas pode sim, ser uma experiência especial para ser vivida em comunidade. Desta forma, é aconselhável que cada evento seja construído e realizado com o envolvimento e a participação efetiva de todos os protagonistas da experiência a ser vivida. Assim, convém colocar outros aspectos importantes, como por exemplo, o de valorizar a presença do adversário, sem o qual o jogo ficaria descaracterizado e sem motivação, e o de se aprimorar os valores e a conscientização de que a vitória sobre alguém deve ser vista apenas como parte do prazer de jogar.

Neste sentido, a aula de educação física parece uma excelente oportunidade de se programar tais estratégias pedagógicas, que podem ser utilizadas pelo professor com a finalidade de ampliar a capacidade de reflexão das crianças e dos adolescentes. Ou seja, a idéia de que se pode ganhar sempre, mesmo sem ter que, necessariamente, vencer. Implementar atitudes éticas durante as relações, lançando desafios que extrapolam os muros das instituições escolares alcançando, inclusive, o âmbito dos espaços/lugares de lazer. Nessa proposta não há discrepância com a definição de educação física escolar descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (1998):

[...] como área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física Escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida [...] A Educação Física Escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos (p. 29).

Os Jogos Cooperativos proporcionam uma flexibilidade e uma integração, que se inserem na educação física escolar, capazes de valorizar aquilo que o participante faz no decorrer do jogo, e não apenas o enaltece se, por ocasião, marcou ponto e contribuiu para a vitória, aspecto este exclusivo dos jogos competitivos. Ao contrário, os jogos cooperativos objetivam resgatar o espírito solidário e coletivo.

Entretanto, não é somente na escola que os Jogos Cooperativos são trabalhados, tampouco somente a criança precisa aprender sobre relacionamento humano. Os Jogos de Findhorn, mais conhecidos no Brasil como jogos de autodescoberta, abrangem mais a linha da psicologia e são mais direcionados a grupos adultos, que querem refletir quanto à sua conduta social, repensar suas práticas diárias e melhorar seu relacionamento interpessoal, ou seja, re-educar-se para a cooperação.

Em palavras de Falcão (2002, p. 6), “[...] os Jogos Cooperativos são muito mais do que um trabalho: são uma proposta de vida”. Por isso, esta prática não trata apenas de uma metodologia, mas também de um exercício de convivência em que o indivíduo se expressa, descobrindo-se como alguém que tem valor e que é importante, não somente pelos pontos que marca ou pelo resultado que alcança, mas como integrante de um grupo interdependente, em que um precisa do outro para vencer: isto é cooperação.

3 FORMAÇÃO DOCENTE

Pensar a Educação implica incluir inúmeros aspectos que a constituem. Sendo o educador um dos principais sujeitos deste processo, por “educador” entende-se aquele que aposta no educando de forma a torná-lo sujeito do conhecimento. Ao contrário do que alguns pensam não basta simplesmente ensinar, é preciso inserir a criança e o adolescente no processo de aprendizagem, envolvendo-os na pesquisa e no aperfeiçoamento de seus saberes, impulsionados por suas próprias determinações. Paulo Freire (1996) afirma que:

O bom clima pedagógico-democrático é aquele em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática, mesmo que sua curiosidade como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício (p. 85).

Neste sentido, o educador que consegue inserir a criança ou o adolescente em processos de produção de conhecimento, levando-os a engajarem-se no estudo, tem nas mãos o significado da inquietação, característica fundamental para o crescimento individual. É com esta justificativa que o termo “educador” é utilizado na proposta denominada “jogos cooperativos”.

Partindo do pensamento de Morin (2000), que diz que “mais vale uma cabeça bem-feita do que bem cheia”, sabe-se que de pouco serve ter conhecimentos acumulados se não se conhece o seu sentido, e é esta a dimensão do trabalho do educador: estabelecer uma mediação entre o educando e o conhecimento, de forma que aquele se envolva na construção deste, significando-o.

A produção do conhecimento provém da curiosidade do indivíduo, pois a base para a diversidade de conhecimentos, juntamente com sua amplitude, é justamente a curiosidade e a dúvida. “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo*, nem *ensino*” (FREIRE, 1996, p. 85). Curiosidade esta que surge de uma motivação e de uma problematização resultantes dos diálogos, os quais levam o indivíduo a rever seus conceitos e despertam nele a criticidade que o desafia à construção de novos conhecimentos.

No âmbito escolar, é ainda muito freqüente a demanda por conhecimentos que não têm significado para os estudantes. Neste sentido, é procedente o pensamento que sugere uma revisão metodológica, como reafirma Morin (2000, p. 19): “o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese”. No entanto, no ambiente escolar ainda

está muito presente o método que privilegia a separação e a análise, ou seja, o conhecimento é fragmentado. O autor fala em articular as disciplinas de modo mais fecundo, a fim de formar um sistema mais complexo, onde o educador possa unir conhecimentos específicos com valores éticos e morais. Não há como reduzir essas dimensões, parcelando-as, justamente pelo fato de serem complementares entre si. Usar um método instrutivo de educar aniquila a curiosidade dos estudantes, que, sem estímulo, simplesmente *freqüentam a escola*.

O fato de o educador limitar o conhecimento da criança e do adolescente, e não despertar nele curiosidade suficiente para “saber mais” é uma forma de desmotivá-lo à pesquisa, que é fundamental para a qualificação do saber.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer a sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85).

Ainda na concepção freireana, a reflexão crítica e o questionamento anulam a passividade e levam o indivíduo a uma postura ‘epistemologicamente curiosa’¹².

Moraes (1997) defende uma proposta sobre o paradigma construtivista-interacionista, sócio-cultural e transcendente como ponto de partida para se repensar a educação. Este paradigma, segundo a autora, concebe o sujeito e o objeto de estudo em situação permanente de interação, considerando a necessidade de diálogo do indivíduo consigo mesmo e com o outro, na busca da contextualização do conhecimento específico no universo mais amplo. Estes valores contemplam muitas das necessidades do indivíduo de hoje, que está inserido num mundo com muita desigualdade social e ameaçado de destruição pelo avanço tecnológico, num contexto em que as formas de poder se afirmam enquanto capacidade de se estabelecer relações. A proposta construtivista pretende formar um indivíduo menos egoísta, com o objetivo de humanizar as relações sociais e fortalecer o espírito cidadão:

[...] uma nova ecologia cognitiva, traduzida na criação de novos ambientes de aprendizagem que privilegiem a circulação de informações, a construção do conhecimento pelo aprendiz, o desenvolvimento da compreensão e, se possível, o alcance da sabedoria objetivada pela evolução da consciência individual e coletiva (MORAES, 1997, p. 27).

Estes são pressupostos que questionam o papel do professor como transmissor de conhecimentos, para dar lugar à figura do educador: aquele que se assume como mediador do

¹² Expressão utilizada por Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 86), que significa que alunos e professores precisam assumir uma postura aberta, curiosa, indagadora, livre de passividade.

processo de ensino-aprendizagem. Aquele que tem plena ciência de que “[...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 27).

A negação da imagem do professor como mero repassador de informações é retomada neste paradigma, que parte do princípio de que na era da tecnologia digital, o professor não é a única e nem a mais importante fonte de transmissão de conhecimento. O indivíduo recebe uma avalanche de informações a todo o momento, por meio de diversas fontes. Cabe ao docente, mais do que transmitir o saber, articular experiências em que a criança e o adolescente reflitam sobre suas relações com o mundo e com o conhecimento, assumindo um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. O educador deve reconhecer cada criança e cada adolescente como um sujeito biográfico e não apenas como um talento a ser desenvolvido.

Na verdade, muitos professores ainda continuam vendo o erro como expressão da ignorância, o conhecimento cada vez mais dividido, fragmentado e o aluno como um “banco de dados”. É um modelo de escola que continua oferecendo espaços quadriculados e testes de múltiplas escolhas em vez de processos interativos, construtivos e colaborativos de construção do conhecimento. Um modelo que exige memorização, repetição e cópia, que enfatiza conteúdos, resultados e produtos, esquecendo-se da riqueza e da beleza do processo e da importância do diálogo interdisciplinar e transdisciplinar (MORAES, 1997, p. 02).

Na atualidade, que podemos localizar a partir da última década do século XX, a educação atinge uma condição que exige a incorporação das tecnologias digitais, além de processos de aprendizagens que oportunizem aos estudantes atividades, que exijam não apenas o seu investimento intelectual, mas também emocional, sensitivo, intuitivo, ético, moral e coletivo. De acordo com o paradigma problematizado por Moraes (1997), a própria noção de conhecimento deve ser revista.

O conhecimento não é algo acabado, tampouco definitivo. Se o ensinamento está propenso a mudanças e a aperfeiçoamentos, também convém mencionar que não há um mundo externo ao indivíduo, a ser comunicado. Toda percepção, todo conceito, toda observação leva em conta o olhar do observador, de modo que a própria realidade se relativiza. Nesse sentido, toda aprendizagem é uma experiência única para cada indivíduo. Isto considerado, ao invés de centrar nos conceitos, o novo paradigma sugere que a escola privilegie as relações, dando maior importância não ao resultado, mas ao processo, não à funcionalidade do aprendizado, mas à auto-realização.

Essa proposta de prática pedagógica exige ambientes que extrapolem o espaço da sala de aula, ocupando, de modo mais assíduo, não apenas os laboratórios e os espaços sociais da escola, como também os ambientes disponíveis na comunidade, realizando atividades colaborativas em que as experiências sejam vivenciadas individualmente e em grupo, considerando que a interdisciplinaridade busca a totalidade e se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas de uma forma reflexiva, dialógica e relacional.

A perspectiva interdisciplinar evoca a interação de duas ou mais disciplinas, estabelecendo trocas recíprocas e enriquecimento mútuo. Em suma, a interdisciplinaridade faz-se fundamental por mostrar-se como uma prática individual e coletiva. Individual por implicar curiosidade, descoberta, desejo de vivenciar novos conceitos. Coletiva por não envolver nenhum confronto sólido entre as disciplinas, sem que haja uma intercomunicação dinâmica, dialógica entre elas, intensificando as trocas (HAMES, 2007).

O trabalho interdisciplinar implica ainda uma mudança de atitude do professor, e isso irá repercutir em mudanças de postura do estudante frente ao conhecimento. Isso se dá por meio de uma atitude interdisciplinar que exige,

[...] perplexidade ante a possibilidade, ante o novo desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e de comprometimento com os projetos e com as pessoas envolvidas (FAZENDA, 2003, p. 75).

O contexto interdisciplinar implica em dúvidas, que conduzem à reflexão e à ação. Assim, a busca surge de uma teoria que fundamenta a prática, em um *continuum* de indagação e de modificação (HAMES, 2007).

Desde essa concepção, é indispensável que o contexto escolar possibilite atividades e dinâmica de projetos que invistam nas crianças e adolescentes, responsáveis ante seu aprendizado e ao mundo que os cerca. Atividades que sejam avaliadas, não somente por seus conteúdos, mas também pela auto-realização que proporcionam. Neste contexto, a mera aula expositiva e habitual, com as mesmas práticas, apostando nas mesmas teorias, passam a ser *coisa do passado*, abrindo caminho para a pedagogia interativa, coletiva e interdisciplinar.

Estamos inventando recursos didáticos, atividades, formas de avaliar [...] e, sobretudo, estamos tendo nova consciência do que estamos fazendo, ou entendendo cada vez melhor as dimensões formadoras do que inventamos e inovamos. Vamos além de socializar experiências, recursos e didáticas. [...]. Na medida em que essa prática se consolidar e se tornar um hábito, estaremos construindo uma nova cultura profissional (ARROYO, 2000, p. 160).

A sala de aula deixa de ser o templo da transmissão e da repetição do saber, para sediar importantes momentos de socialização do aprendizado individual e das experiências em grupo, do diálogo e do confronto entre estas experiências e a teoria, da formulação de problemas e da busca de soluções (MAGALHÃES, 2001).

- O Cotidiano Escolar

Analisar o cotidiano do educador é, acima de tudo, compreender sua vida diária e entender as bases de sua formação social, ou seja, objetivar seus valores e conhecimentos de forma contextualizada (CUNHA, 1989). Nesse mesmo texto, a autora recomenda a análise fenomenológica como método para interpretar a vida cotidiana. O cotidiano produz, pela experiência, várias maneiras de perceber a realidade, como os sentidos, as lembranças e as emoções. Todo indivíduo possui suas especificidades, sua própria história, esta que lhe permite dar significado às experiências e construir o cotidiano, ou seja, cada sujeito tem sua biografia. A experiência é vivida exclusivamente por cada sujeito. Aprender com a experiência é refletir sobre o vivido, ou seja, é diferente de somente vivê-la, pois possibilita inovações e mudanças, conforme afirma Pavanello, no painel intitulado Cotidiano da sala de aula e formação docente, apresentado na ENDIPE (2008):

As investigações sobre o que ocorre na sala de aula envolvendo aluno, professor e conhecimento têm-se provado essenciais para a compreensão do papel que esses elementos desempenham no processo de ensino-aprendizagem, bem como para que se identifiquem e se compreendam as instâncias que contribuem ou perturbam seu desenvolvimento e as possibilidades de nele se introduzirem mudanças (p. 03).

Portanto, estudar a experiência docente, literalmente, exige considerar todo o contexto no qual o educador está inserido, sua vida, seu cotidiano pessoal e profissional. Cunha (1989) comenta:

A realidade da vida cotidiana também inclui uma participação coletiva. O existir na vida cotidiana é estar continuamente em interação e comunicação com os outros, e os significados próprios são compartilhados com os significados das outras pessoas, que vivem também o cotidiano. A expressão do cotidiano do professor é determinante e determinada pela conjuntura social e cultural onde se desenvolve (p. 36).

Ressalta ainda a autora, que o cotidiano implica em uma estrutura espacial e temporal. A estrutura espacial tem a ver com o cotidiano do sujeito, contextualmente. Já a temporalidade “é uma propriedade intrínseca da consciência”. Todos os projetos de vida do ser humano estão condicionados a um período de tempo e isto interfere em seu cotidiano.

A história de vida do educador, as circunstâncias em que cresceu e se desenvolveu, seu modo de vida, as experiências que vivenciou, são fatores que, de alguma forma, manifestam-se em seu comportamento diário. Por isso, ao analisar seu cotidiano estará fazendo um estudo do momento em que vive, ou seja, da ação que concretiza este cotidiano, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

A forma de expressão do educador também faz sentido e interfere no seu cotidiano docente. Sabe-se que a linguagem é uma forma de expressão do ser vivo e que por meio dela manifestam-se valores e idéias frente a um fenômeno. O vocabulário, a forma de expressar-se, os tons de voz que utiliza, entre outras formas de expressão, revelam o modo de ser do sujeito em questão: o educador.

[...] a linguagem tem um papel fundamental para a mediação de significados e sentidos construídos socialmente, à medida que os discursos e práticas docentes se entrelaçam e se desenvolvem nos diferentes espaços educativos (RIBEIRO, 2008, p. 02).

Pelas características da fala, o educador provoca reação ou passividade em seus educandos. Assim, pela compreensão da linguagem do educador, a criança e o adolescente representam a construção do conhecimento.

Estudar e relatar o cotidiano docente também exige referências na dimensão histórica do indivíduo. Cunha (1989) afirma que é possível compreender que o conteúdo social do conjunto de atividades cotidianas do educador não é arbitrário, e nem corresponde a uma escolha que cada sujeito faz em face de uma gama infinita de possibilidades. As atividades particulares a cada educador contribuem para processos específicos de produção e reprodução social, pois redefinem instituições construídas de antemão e produzem valores que se integram na acumulação social. Assim, o cotidiano do educador reflete a história social que se constrói em determinada época do contexto.

A análise do cotidiano do educador é uma forma de observar a construção histórica do seu modo de ser, ou seja, as apropriações que ele fez para si ao longo da vida profissional. A partir daí, pode-se identificar procedimentos que provoquem inquietações no educador e que o levem a repensar sua prática.

- A Pedagogia a partir dos objetivos da prática docente

Em se tratando de prática docente, Tardif (2002), entre outros autores, vem realizando muitos estudos acerca dos processos da atividade profissional docente. No Brasil, a partir da década de 90, a pesquisa educacional passou a reconhecer a sala de aula como um espaço rico em possibilidades investigativas. A partir daí, o objetivo dos estudos deixou a abordagem normativa e experimental, que restringia o estudo a análises teóricas, e passou a utilizar os diferentes recursos conceituais e empíricos revelados pelo trabalho docente, no intuito de repensar o ensino no ambiente escolar, especialmente a pedagogia. Esta entendida enquanto “tecnologia da interação humana” (TARDIF, 2002, p. 114).

Neste sentido, Morin afirma que “o ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (2000, p. 84). A complexidade da natureza humana, ao aparecer fragmentada na educação por meio das disciplinas, desconsidera estas características. Restaurá-las, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos é uma das funções sociais da educação, seja em âmbito escolar ou não-escolar.

Assim, a humanização é o objeto essencial dos projetos educativos, que têm como objetivo maior o compromisso de pôr em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano (MORIN, 2000).

Sabe-se que a prática docente realiza-se em diferentes dimensões. Uma delas situa-se no âmbito do sistema de ensino. São inúmeras disciplinas, como Língua Portuguesa, Ensino Religioso, Educação Artística, Educação Física, Matemática, Geografia, História, entre outras, e cada uma delas tem a sua particularidade, ou seja, seus próprios conteúdos básicos, indispensáveis à escolarização. Mas, além destes objetivos específicos e de cunho científico, é preciso considerar também os objetivos dos projetos políticos de cada uma das escolas, os objetivos de outros serviços escolares, sem contar com os objetivos dos próprios educadores.

Esta gama de objetivos e metas, muitas vezes, compromete o equilíbrio que deveria haver entre eles, pois, acabam por “sobrecarregar consideravelmente a atividade profissional, exigindo que os professores se concentrem em vários objetivos ao mesmo tempo, [...] esses que são muito pouco hierarquizados” (TARDIF, 2002, p. 127).

Sob esse cenário, sistemas, programas, projetos e planos, muitos educadores deixam alguns objetivos em segundo plano, em função da complexidade que o campo da educação está imerso. Como exemplo, pode-se citar as questões éticas e morais, entre outros valores sociais que estruturam a integridade do ser humano, como a criticidade, o respeito e a solidariedade, pois as crianças e os adolescentes precisam ser vistos, acima de tudo, como

seres humanos e não apenas como “alunos”. Desta forma, o educador também percebe-se como alguém que ensina mais do que um conhecimento específico. Falando sobre currículo Arroyo (2000) relembra que “Fomos relativizando os conteúdos, repensando-os e selecionando-os em função dos educandos, de sua formação, de sua educação” (p. 53).

O currículo, nesse sentido, é compreendido como campo de significação em que cada sujeito, individual e coletivo, tem uma participação decisiva na atribuição de significados e sentidos que se constroem em processos interativos e intersubjetivos (RIBEIRO, 2008, p. 04).

Reafirmando as palavras de Ribeiro, o ambiente escolar e a prática docente, muitas vezes, objetivam padrões de ensino-aprendizagem que contribuem bem mais para o silêncio, para a passividade e para a imobilidade do que para a dialogicidade, para as questões éticas e morais, características estas fundamentais no processo de ensinar e de aprender, uma vez que implica na formação do indivíduo, em primeiro lugar, como cidadão.

Aqui faz sentido lembrar o que dizem Molina Neto e Molina (2002), quando afirmam que os estudantes formam-se poucos reflexivos, carentes de capacidade de escuta, e que isso se deve também ao modelo de formação inicial dos próprios professores historicamente construído, não só na educação física, mas nas licenciaturas como um todo.

Como podemos ser reflexivos se não escutamos o que o outro tem para nos dizer? Como agir como professores reflexivos se queremos prescrever? (MOLINA NETO e MOLINA, 2002, p. 60).

Defendem os autores que faz-se necessária a formação de um professor crítico, autônomo, competente e comprometido com as mudanças, uma vez que a inovação é um processo contínuo e não se restringe apenas aos momentos de vivência acadêmica, mas contempla o contexto da sociedade do conhecimento, sua prática e suas reflexões, como aliás, também afirma Pimenta (2000). A formação docente, a partir dessas convicções, objetiva formar profissionais com capacidade para escutar e para analisar a sua prática, promovendo a dialogicidade, mudanças e conhecimentos sobre o ensino (LUZ, 2007).

A amplitude das disciplinas pedagógicas só permite que estas cumpram sua função social se estiverem relacionadas ao trabalho do educador, ou seja, aquilo que se conhece como pedagogia ou como estratégias pedagógicas precisa estar agregado ao concreto trabalho docente.

Recorro ao que ouvi no último ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – (PUCRS, 2008) no painel intitulado, *A reflexão no processo de formação*

continuada: ressignificando a prática pedagógica, apresentado por Márcia M. G. Ribeiro, que reconhece que o desafio constitui-se em formar profissionais preocupados em ministrar a sua prática pedagógica, tanto em função dos indivíduos que a constituem quanto do sistema social como um todo, como forma de atingir a plena realização da educação e do humano, contribuindo para o processo de apropriação da cultura.

A respeito da formação de profissionais da educação, Pimenta (2000, p.31) também contribui, esclarecendo que:

A formação de professores na tendência reflexiva, se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens [...] requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Convém mencionar também, que a pesquisa no âmbito escolar apresenta resultados relevantes quando considera aspectos presentes no cotidiano da escola, como espaços físico e de tempo, número de estudantes, especificidades disciplinares, saberes docentes, entre outros fatores que incidem consideravelmente no trabalho do educador e que, com frequência, são negligenciados. De acordo com Tardif (2002, p. 115), “é [...] imperativo que o estudo da Pedagogia seja sempre situado no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores”.

Focalizando o pensamento para o âmbito da continuidade da formação do educador e concordando com as palavras de Ribeiro (2008), enquanto sujeito preocupado com as modificações paradigmáticas na prática docente, o exercício da docência exige do educador inserção no processo contínuo e sistemático de tomada de consciência sobre seu papel enquanto formador de seres humanos ativos em seu entorno social e cultural, contribuindo para que a sociedade alcance formas mais elevadas de constituição da humanidade.

Assim, educadores precisam ser encarados como participantes de uma cultura docente. Como seres não fragmentados que relacionam sua formação com uma trajetória educacional, construindo conhecimentos pela experiência e pelas crenças que elaboram durante sua existência (MOLINA NETO e MOLINA, 2002).

No entanto, o que mais se tem observado em estudos sobre a prática docente é uma exagerada importância quantitativa dos resultados do trabalho, ou seja, ou levantam-se questionamentos para avaliar se os educadores trabalham bastante e corretamente ou aplicam-

se avaliações de grade escolar para saber o quanto aprenderam os estudantes. Assim, os discursos que se ocupam da educação se interessam mais em falar sobre aquilo que os professores deveriam ou não fazer em sala de aula, ao invés de preocuparem-se com aquilo que está sendo feito.

Neste foco, palavras de Tardif (2002) afirmam que: “[...] o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e discursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais” (p. 116).

Assim, entendendo a Pedagogia como um processo estratégico situado no cotidiano do educador, pode-se defini-la como um “saber fazer”, construído por meio do conhecimento e da experiência dos educadores para atingir objetivos de aprendizagem, a partir de uma interação com os estudantes. A pedagogia é a tecnologia empregada pelos educadores para alcançar o resultado final, a aprendizagem.

Tardif (2002) usa o termo “tecnologia” para explicar que todo trabalho humano, de qualquer espécie, exige uma estratégia específica para mediar a relação do objeto de trabalho com o trabalhador. Entende-se que, no ato educativo, esta estratégia está no campo da pedagogia por possibilitar e mediar relações educativas, em cumprimento às exigências dos processos de ensino-aprendizagem.

- Educar para a Cidadania

Creio oportuno iniciar essa reflexão referindo-me ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - Lei Federal 8.069/1990, artigo 53, que se refere ao direito e preparo para o exercício da cidadania da seguinte forma:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em atividades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência [...] (p. 23).

A partir destes direitos, previstos em lei, entendo que o compromisso com o processo individual de construção da cidadania dos estudantes, motivando-os a construírem-se como sujeitos sociais, é ação que transcende o trabalho dos educadores, mas que, ao mesmo tempo, atribui sentido às suas práticas e aos seus discursos, conforme afirma Moysés (1994). É a partir da visão arrojada dos educadores que as ações pedagógicas e as opções metodológicas

são conduzidas para o trabalho de motivação e de valorização da identidade. Enfim, são ações que normalmente aparecem em segundo plano nos currículos escolares, mas que justificam a motivação da prática docente, nas ações educativas que constroem a cidadania.

A cidadania diz respeito a toda sociedade e atribui a ela direitos e deveres, compreendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948¹³. Então, “cidadão é todo homem e toda mulher, sem discriminação etária, igualada pela condição humana, de onde emana todo o poder político, que somente no seu interesse se justifica” (BARESTRETI, 2005, p. 01).

Paulo Freire (1987) ocupa-se desta questão afirmando e reafirmando que quando o educando, em sua passividade, torna-se um objeto para receber paternalisticamente a doação do saber do educador, sujeito único de todo o processo. A imposição deste modelo de educação pressupõe um mundo sem contradições, ou seja, mantém-se a ingenuidade do oprimido, que como tal se acomoda no mundo da opressão, e esta é uma educação exercida a partir da prática da dominação.

Educar para a cidadania é adotar um método pedagógico de conscientização da prática da liberdade, ou seja, é educar para o reconhecimento da condição de direitos e deveres inerentes, independentes de raça, credo ou nação. É reconhecer e respeitar as diferenças individuais, evidenciando o que é o preconceito e a discriminação e explicando sobre as conseqüências de atos discriminatórios. É educar para a fraternidade, para o sentido social da vida, para a cooperação e a solidariedade. Um educador humanista e revolucionário orienta-se no sentido da humanização, do pensar autêntico e não no sentido de doação, da entrega do saber (FREIRE, 1987). A educação para a cidadania implica em uma luta pacífica, porém concreta, contra todo o sistema que negue o direito de ser cidadão.

Estamos realmente preocupados em colaborar para que o aprendiz tenha condições de enfrentar o seu destino, que desenvolva competências e habilidades para sobreviver num mundo de incertezas, imprevistos, inseguranças, que impõem a necessidade de desenvolver novos estilos de comportamento, de cultivar novos valores, de desenvolver novas capacidades de criar, criticar, questionar e aprender que sejam mais significativas, bem como aprender novas maneiras de viver/conviver em sociedade (MORAES, 1997, p. 04).

Entretanto, este discurso humanista e igualitário com frequência não passa de uma promissora declaração de intenções. Frequentemente há um descompasso entre a teoria discursiva, clara e extensa, expressa no papel, e a prática educativa que a faça acontecer. É descaso dos propósitos educativos anunciar a prática cidadã nas escolas, quando, por

¹³ Proclamada pela resolução 217 A (III), da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

exemplo, se trabalha insistentemente atividades individualistas e se prioriza conteúdos em prejuízo de metodologias e relações interpessoais no âmbito da sala de aula. A experiência escolar pode dar início a todo um trabalho de formação para a cidadania, desde que privilegie trabalhos e metodologias que instiguem criatividade e criticidade, que levem o educando a repensar seu papel no mundo, suas ações na comunidade onde vive, sua opinião a respeito dos acontecimentos que o circunscrevem, etc.

De acordo com Barestreti (2005),

[...] não se educa para a cidadania derramando retórica academicista – ainda que com pretensões crítico-científicas – sobre alunos objetos, passivos, despersonalizados, sem espaços para a liberdade, coletores de informações, repetidores de elaborações e análises alheias, alienadas de qualquer autoconceito (p. 01).

Na atualidade, não é exagero afirmar que se conhecem discursos de educadores que aspiram construir espíritos críticos, mas na prática, as crianças e os adolescentes ouvem passivamente o conteúdo a eles transmitido, exaustivamente, pelos mesmos educadores. O sistema de ensino, como um todo, carece de práticas que fortaleçam a cidadania, na pretensão de superar práticas metódicas ultrapassadas. “Isto não se confunde com ‘liberalismo’, nem com desorganização, [...] nem com incompetência acadêmica [...]” (BARESTRETI, 2005, p. 01). Não se trata de excluir o cunho científico da escola. Trata-se, sim, de despertar a criança e o adolescente para o seu papel na história, sua competência para o trabalho, a importância do seu “fazer” e a crença no seu potencial. Como recomenda o autor: “[...] não devemos falar da miséria sem assumirmos algum tipo de compromisso prático pela sua erradicação” (p. 02). À escola é confiada a responsabilidade de orientar os educandos no sentido da ação, da responsabilidade, para que em pouco tempo, não os tenha desesperançados, céticos e cooptados. Ao trabalhar, por exemplo, contra o preconceito, é mister aproximar os educandos de realidades preconceituosas e desiguais, levando-os à sensibilização e à vontade de lutar pela igualdade, pela ética, pela consciência ecológica e pela justiça. Pouco serve o conteúdo transmitido ao estudante, se ele não entende para que serve e de que forma poderá aplicá-lo. “É pequeno, é medíocre, causa dó o pretexto de ‘ter que dar a matéria’ [...] que mundo é esse, aos pedaços, onde os que se dizem educadores estão somente preocupados em dar o que chamam de matéria. Para que serve mesmo a matéria?” (BARESTRETI, 2005, p. 02).

De acordo com Morin (2000), a educação pode conduzir à ética, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é conciliar, ao mesmo tempo e em um único ser,

indivíduo/sociedade/espécie¹⁴. Ao refletir sobre a ética do gênero humano, o autor enfatiza que:

[...] indivíduo/sociedade/espécie não são apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. Não se pode absolutizar nenhum deles e fazer um só, o fim supremo da tríade (p. 105).

Nesse sentido, a ética que se requer do indivíduo, enquanto pertencente a uma espécie, necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, requer ambientes democráticos. Desse modo, todo desenvolvimento humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.

Assim, é possível afirmar que a educação pode contribuir não somente para a tomada de consciência da sociedade, mas também possibilitar que esta consciência se traduza em vontade de concretizar práticas mais cidadãs entre os seres humanos.

3.1 Prática docente e Jogos Cooperativos

O educador é um ator social fundamental nos processos formativos e constitui uma referência de afirmação dos valores de cidadania e cooperação, por meio de suas atitudes na condução dos trabalhos educativos. Desta forma, o educador continua sendo um dos principais modelos na organização social, pois seu poder e sua representatividade tendem a influenciar a vida social dos grupos pelos quais é responsável.

O ideário do Sistema de Crédito Cooperativo – SICREDI – (2008), responsável pelo Programa A União Faz a Vida que, por sua vez, dinamiza os jogos cooperativos, no contexto e nos limites dessa pesquisa, entende que:

[...] as ações que os educadores lançam mão para o seu exercício profissional são extremamente importantes na estruturação da ambiência social constituída no interior dos ambientes educativos, já que as crianças e os adolescentes são especialmente atentos às suas condutas, seu sentimento de justiça e humanidade (p. 36).

¹⁴ Tríade de Edgar Morin, referida no texto *Sete Saberes necessários à Educação do Futuro* (2000).

No entanto, este exercício de poder favorável à promoção social do educando, exige que o educador esteja consciente do seu papel enquanto sujeito ético e cooperativo, uma vez que exerce influência na formação da cidadania. Neste sentido, “é preciso re-criar, re-educar o educador, caracterizando-o como um mestre aprendiz imerso num processo de formação e transformação permanente” (BROTTO, 2001, p. 17).

Entretanto, ao educador cabe estar atento às mudanças sociais e às novas demandas perspectivadas para a educação, incluindo práticas humanitárias e cooperativas. Friedmann (1996) relaciona algumas habilidades necessárias ao educador na atualidade:

- a) decidir regras e normas juntamente com as crianças e adolescentes, ao invés de determiná-las sozinho e depois impô-las;
- b) permitir que todos possam expor suas idéias e então decidir sobre as regras, pondo em prática a socialização de pontos de vista e a descentralização;
- c) responsabilizar o grupo pelo cumprimento e vivência das regras definidas;
- d) delegar aos próprios estudantes a avaliação das regras a serem observadas;
- e) oportunizar a autonomia individual e grupal;
- f) possibilitar atividades que desenvolvam o raciocínio.

Para a autora, os educadores, muitas vezes, ainda têm pouca consciência do potencial do jogo. Ainda há um caminho muito longo a percorrer para se chegar à consciência de que o potencial do jogo passa por experiências na dimensão corporal e emocional. Nesse sentido, o painel intitulado *O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social*, apresentado na ANPEDSUL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2008) por Tânia Fortuna adverte:

Polissêmicas, brincadeira e jogo – insistimos - são atividades paradoxais: brincando ou jogando, ao mesmo tempo em que se constrói a consciência da realidade, vivencia-se a possibilidade de transformá-la, e na contradição entre a liberdade e a submissão às regras, os limites entre a realidade e os desejos são experimentados, gerando um espaço de aprender fabuloso e incerto (p. 03).

A responsabilidade pela construção de valores, competência dos objetivos educacionais, freqüentemente está em segundo plano. Boa parte dos educadores ainda pensa ser função exclusiva da família a educação de valores, esquecendo que a própria convivência na escola é uma forma de internalizar valores nas crianças e adolescentes, desde a hora do recreio até os momentos de concentração em sala de aula.

Para Friedman (1996), no “jogo espontâneo”, por exemplo, o educador apenas observa e controla os conflitos. Já no “jogo dirigido”, o educador precisa ser mais do que apenas

facilitador, precisa intervir no exercício e atrelar dificuldade a ele, a fim de promover novas aprendizagens. Para Antunes (2002), é fundamental que o educador saiba que o menos relevante num jogo é o domínio das regras, e prevalece a compreensão de sua finalidade, de sua essência. Cabe ao educador definir qual é o objetivo do jogo, para depois preocupar-se com suas regras, pois não importa se este conhece 70 (setenta) ou 7 (sete) jogos, o essencial é que o jogo cumpra a sua função social, planejada pelo educador, em atendimento às necessidades do grupo.

Sendo o jogo um meio de ensinar e aprender, faz sentido que exerça constante reflexão acerca dos seus objetivos, das habilidades que ele desperta no educando, nos valores que ele representa, da autonomia e da cooperação que ele promove. Enquanto ensina determinados conteúdos ou transmite determinadas informações aos estudantes, o educador também imprime valores sociais. Por isso, reafirma Antunes (2002), a ação do jogar faz sentido para fazer os estudantes refletir acerca daquilo que aprenderam por meio do jogo.

O educador é um sujeito do qual as crianças e os adolescentes tomam para si as características que admiram, por isso, na minha avaliação, faz sentido a sua adesão às práticas cooperativas, uma vez que tais práticas podem influenciar a ação destas crianças e adolescentes com seus semelhantes, construindo, gradativamente, uma cultura assentada em valores éticos, humanos e de convivência cidadã.

4 MARCOS CONTEXTUAIS

4.1 O Sistema de Crédito Cooperativo - SICREDI

O Sistema de Crédito Cooperativo – SICREDI é uma instituição cooperativa fundada há mais de 100 anos, que sofreu modificações relativas à denominação no decorrer dos anos, mas que permaneceu com papel expressivo no sistema financeiro do Rio Grande do Sul.

Em 28 de dezembro de 1902, foi constituída a primeira cooperativa de crédito brasileira, na Localidade de Linha Imperial, no município de Nova Petrópolis-RS. Permaneceu assim até 1964, quando passou a ser conhecida como Caixas Populares Raiffeisen, surgindo, naquela época, sessenta e seis cooperativas de crédito que contribuíram significativamente com o sistema financeiro rio-grandense.

No entanto, com a aprovação da reforma bancária de 1964 (Lei 4.595/64) e com a institucionalização do crédito rural (Lei 4.829/65), as restrições normativas e a perda de competitividade exterminaram mais de cinquenta cooperativas de crédito no Rio Grande do Sul, mais precisamente entre as décadas de 70 e 80.

Em 27 de outubro de 1980, as nove cooperativas de crédito remanescentes constituíram a Cooperativa de Crédito Rural do Rio Grande do Sul Ltda. – COCECRER-RS, que foi criada para reorganizar o sistema e assumir parte das funções do Estado no financiamento rural. Já, no segundo semestre de 1981, foram constituídas as três primeiras Cooperativas de Crédito Rural do Paraná, após uma reforma bancária ocorrida neste estado em 1964. Então, as primeiras operações foram realizadas pela Cooperativa de Crédito Agropecuária do Oeste Ltda., hoje SICREDI Toledo-PR.

A partir da década de 80, novas Cooperativas foram sendo criadas. Em 30 de agosto de 1982, realizou-se o seminário que aprovou as diretrizes para a constituição e o funcionamento das cooperativas de crédito no Paraná, por meio de uma iniciativa do Sindicato e três Organizações das Cooperativas do Estado do Paraná - OCEPAR, Cooperativas Centrais, Banco Nacional de Crédito Cooperativo - BNCC e Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Paraná - EMATER-PR.

Então, em janeiro de 1985, surgiu a necessidade de constituir a Cooperativa Central de Crédito Rural do Paraná - COCECRER, que hoje é a SICREDI-PR. Nos dois anos seguintes,

mais sete cooperativas de crédito e cinco cooperativas agropecuárias de 2º grau filiaram-se à COCECRER-PR.

Em julho de 1989, iniciaram-se as mesmas atividades de nove Cooperativas de Crédito Rural no Mato Grosso do Sul, que em 1990 passaram a constituir a COCECRER-MS, com sede em Campo Grande.

A partir de julho de 1992, por decisão de todas as cooperativas, a COCECRER-RS e suas filiadas unificaram-se, sob a denominação de SICREDI, em representação ao Sistema de Crédito Cooperativo. Então, já em 1995, o Conselho Monetário Nacional autorizou as Cooperativas filiadas à Central do SICREDI-RS a Constituição do Banco Cooperativo SICREDI S.A. Este, que foi o primeiro banco cooperativo privado criado no Brasil, surgiu para ter acesso a produtos e serviços bancários vedados às cooperativas pela legislação vigente e também para administrar os recursos financeiros.

Já em 1996, as cooperativas do Paraná e do Rio Grande do Sul uniram-se e formaram o Banco Cooperativo SICREDI, tornando-o, assim, um banco interestadual, instalado em Porto Alegre/RS. Em meados do ano 2000, constituiu-se a Confederação Interestadual das Cooperativas ligadas ao SICREDI, prestando serviços ao sistema e às entidades conveniadas.

Desta forma, o SICREDI vem avançando gradativamente, consolidando, cada vez mais, sua política de expansão econômica no país.

4.2 O Programa A União Faz A Vida

Os princípios e os valores de vida significativos para o ser humano vêm sofrendo alterações de alguns anos para cá. Dentre os paradigmas que a sociedade valoriza, hoje, pode-se destacar o individualismo e a competição. A cultura ocidental valoriza excessivamente o crescimento individual. Pouco se pensa no coletivo, no grupo, no social.

As mais de sessenta cooperativas de crédito pertencentes ao SICREDI, nas décadas de 70 e 80 do Século XX, estavam em período de desenvolvimento, apesar de estarem enfrentando dificuldades relacionadas aos sobressaltos da economia. Pelo fato de as cooperativas, em especial as agropecuárias, apresentarem dificuldades econômicas, era preciso dar continuidade ao empreendimento de cooperação, de forma a ampliar o conhecimento sobre o cooperativismo e a natureza societária das sociedades cooperativas. Procurando vencer este desafio, o SICREDI criou materiais e programas que informavam

sobre o cooperativismo e divulgou-os nas escolas, transmitindo este conhecimento às crianças e aos adolescentes, objetivando sensibilizá-los sobre este tema. O objetivo era disseminar o cooperativismo de produção e de crédito, como forma de desenvolvimento pessoal e social (Manual do Programa A União Faz a Vida, 2003).

Após uma extensa pesquisa desenvolvida pelos adjuntos do SICREDI, junto às organizações relacionadas ao cooperativismo, surgiram algumas iniciativas acerca das questões cooperativistas, porém, nenhum programa que atendesse ao objetivo de expandir o tema ‘cooperativismo’, foi identificado. O tema indicava que apenas uma simples disseminação de informações sobre o cooperativismo não era suficiente, para transformar a percepção das pessoas acerca de sua capacidade de participar, de forma coletiva, como empreendedoras de seu próprio desenvolvimento econômico e social. Para alcançar este objetivo, era necessário o planejamento de uma ação mais permanente do que uma campanha de informações. O planejamento teria que considerar o contexto político e econômico, no qual o Estado ocupava o papel de maior empreendedor por mais de trinta anos. Daí a inatividade e a passividade das pessoas que vivenciaram este período, pois agiam individualmente, defendendo apenas seu trabalho. Vale lembrar que, na década de 80, a intenção do SICREDI era, na prática, constituir iniciativas de cooperativismo, a partir de financiamento público (Manual do Programa A União Faz a Vida, 2003).

Entretanto, o SICREDI, sem desistir da idéia inovadora embasada pelo cooperativismo, visitou outros países como Argentina e Uruguai. Em Montevidéu¹⁵, entrou em contato com uma Cooperativa Habitacional, onde funcionava também uma Cooperativa Escola, visitando o empreendimento para aprender com aquela experiência. Ao constatar que o presidente desta Cooperativa não passava de um garoto de onze anos, entusiasmado, com um extenso conhecimento acerca do tema cooperativista, o SICREDI convenceu-se que, para o caso brasileiro, tratava-se de planejar ações que fossem transformando a cultura sobre participação e empreendedorismo, que naquele momento, vigia no país.

A primeira iniciativa do SICREDI foi aproximar-se do Centro de Desenvolvimento e Pesquisa sobre Cooperativismo da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, de São Leopoldo/RS, cujo Coordenador era o Padre Roque Lauschner¹⁶, com o objetivo de desenvolver um programa de educação cooperativa, a ser trabalhado de forma transdisciplinar junto aos Currículos Escolares, incluindo e preparando os professores para articular, nas

¹⁵ Capital do Uruguai.

¹⁶ Construtor de muitas idéias e práticas inovadoras de uma sociedade alicerçada nos princípios da Justiça, Solidariedade, Cidadania, Fraternidade e Cooperação.

diversas disciplinas, conhecimentos de empreendedorismo e coletivismo, em contraposição às práticas de cultura individualista (Manual do Programa A União Faz a Vida, 2007).

Assim surgia, ainda que em fase embrionária, o Programa A União Faz a Vida, que vinha ao encontro da proposta cooperativista lançada pelo SICREDI. Em 27 de janeiro de 1994, o Conselho de Administração da COCECRER - Cooperativa Central de Crédito do RS, responsável pelos financiamentos rurais do Estado, aprovou o cronograma inicial da forma como se implantaria o projeto piloto, que constituía as bases cooperativistas do Programa A União Faz a Vida, no município de Santo Cristo/RS, cujo projeto piloto se concretizou em 1995.

A partir deste primeiro passo, novos municípios foram implantando o programa, assim, o ideário do Programa multiplicou-se, estabilizando o Programa Educacional em nível nacional. Desta forma, as cooperativas de crédito integrantes do SICREDI reafirmam sua certeza de que a construção e a vivência de atitudes e valores de cooperação e cidadania estão, no sentido de delegar ao próprio sujeito a construção de sua história de vida, livre de submissões e discriminações. Propósitos que contribuem para a formação de indivíduos capazes de empreender e criar, coletivamente, alternativas de desenvolvimento econômico, sócio-ambiental e cultural (Manual do Programa A União Faz a Vida, 2003).

4.3 Função social do Programa A União Faz a Vida

Executando ações de responsabilidade social, o SICREDI, como pioneiro no seu segmento de mercado, transformou em Programa a idéia que apostou como propositiva e significativa para o desenvolvimento humano e a qualificação dos indivíduos, para a formação de uma cultura cooperativa, por meio da educação. O conceito ‘cooperação e cidadania’ foi o foco dos processos educativos e dos fundamentos, que levaram à criação da proposta metodológica do Programa A União Faz a Vida, pelo SICREDI Central/RS.

O Programa tem como Grupo populacional alvo, estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das comunidades onde o SICREDI está presente, sem descartar também a sua relação com as demais pessoas das comunidades locais na divulgação dos princípios cooperativistas. Desta forma, objetiva construir, de uma forma abrangente, um novo modo de participação e de exercício da cooperação e cidadania, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas.

A partir do ano de 2002, novas instituições de ensino das redes públicas estadual e municipal, e também da rede privada, ingressaram no Programa. No Rio Grande do Sul, o Programa A União Faz a Vida, implantado em 1995, atualmente trabalha com 146.839 crianças e adolescentes, orientadas por 13.875 educadores, que trabalham em 1.244 escolas, de cento e dezoito municípios. As Universidades que fazem parte do programa, fortalecendo seu compromisso com a educação cooperativa: UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul/RS, UCPEL – Universidade Católica de Pelotas/RS, UNIJUI – Universidade de Ijuí/RS, SETREM – Sociedade Educacional Três de Maio/RS, UNIVATES - Universidade do Vale do Taquari/RS, UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta/RS, UFSM – Universidade Federal de Santa Maria, URI – Universidade Regional Integrada, Campus de Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo e Santiago, UPF – Universidade de Passo Fundo, ULBRA – Universidade Luterana do Brasil, Campus de Carazinho/RS, URCAMP – Universidade da Região da Campanha e FACCAT – Faculdades de Taquara/RS.

O estado do Paraná, que implantou o Programa A União Faz a Vida no ano de 2005, hoje trabalha com 10.283 crianças e adolescentes, sob a coordenação de 773 educadores, vinculados a cinquenta e nove escolas de sete municípios. Universidades: UNOPAR - Campus de Londrina e Bandeirantes; FACEMED – Faculdade de Medianeira; FASUL – Faculdade Sul Brasil, Campus de Toledo e Faculdade de Iguazu – Capanema.

No ano de 2006, o Programa foi implantado no estado do Mato Grosso e hoje trabalha envolvendo 14.327 crianças e adolescentes, 1.002 educadores de quarenta e nove escolas, em três municípios. Universidades: Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, de Lucas do Rio Verde; União do Ensino Superior de Nova Mutum – UNINOVA, de Nova Mutum e Faculdade Cathedral, de Água Boa.

No que tange aos educadores, vinculados às escolas que participam do Programa A União Faz a Vida, são professores com formação em educação cooperativa, cujo exercício docente prima pelo coletivismo e pela solidariedade. Os educadores, por meio das Assessorias Pedagógicas, participam de cursos de formação continuada, para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e atualização dos projetos de cooperação em execução.

O SICREDI definiu como mascote para o Programa A União Faz a Vida, a abelha, que manifesta diferentes padrões de comportamento social, envolvendo diferentes combinações de características: castas, divisão de tarefas, superposição de gerações e trabalho cooperativo. A abelha, em cooperação com as demais companheiras, desempenha diferentes atividades dentro de seu grupo, especialmente às ligadas à construção das células e aos mecanismos de defesa da colméia. Assim como a abelha, o Programa A União Faz a Vida privilegia atitudes e

valores de cooperação e de exercício da cidadania em seu dia-a-dia e, com isso, pretende contribuir com a possibilidade da construção de uma sociedade mais cooperativa e empreendedora. E, juntamente com a figura cooperativa da abelha, o SICREDI utiliza a logomarca do programa *A União Faz a Vida*, aplicando um logotipo cor de mel, que identifica todas as entidades escolares participantes do Programa:

O SICREDI age estrategicamente, aliado a parceiros, apoiadores e assessores pedagógicos, primando pela excelência no desenvolvimento do Programa A União Faz a Vida, que tem como objetivo construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação de crianças e adolescentes, em âmbito nacional.

4.4 Implantação do Programa A União Faz A Vida

O Programa A União Faz a Vida desenvolve-se por meio de diferentes etapas. O município interessado em aderir ao Programa deve entrar em contato com a cooperativa SICREDI local, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A partir deste primeiro contato, o SICREDI, por meio de seu Gestor¹⁷ e da SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura, passa a coordenar o processo, convidando e reunindo representantes de todos os segmentos da sociedade, como diretores de escolas municipais e estaduais, educadores, entidades de classe, clubes de serviços, entidades religiosas, para a apresentação do programa. Conseqüentemente, a esses representantes compete a divulgação à comunidade. Por fim, ocorre o processo, por meio da SMEC, de convidar as escolas a participarem do Programa A União Faz a Vida. Também é feita, pelas SMEC a designação de um coordenador local, sendo este um educador responsável pelas atividades do programa, juntamente com o coordenador regional indicado pelo SICREDI local, que será o responsável, nos municípios da região, pela implantação do programa, pela articulação das parcerias, pela motivação dos educadores e funcionários e coordenação das ações e diretrizes do processo de implantação de uma cultura cooperativa.

No período de implantação, são realizados seminários de formação sobre o cooperativismo aos educadores, pelas assessorias pedagógicas. Os coordenadores locais

¹⁷ As entidades integrantes do SICREDI são as idealizadoras e gestoras do Programa A União Faz a Vida.

participam dos encontros estaduais e dos fóruns regionais, realizados anualmente, a fim de socializar as aprendizagens construídas nas diferentes experiências locais.

Compete às universidades ministrar os seminários de implantação e implementação do Programa A União Faz a Vida para os educadores dos municípios, com foco na proposta de educação cooperativa. Também é de competência das Universidades assessorarem os municípios da sua área de abrangência, orientando e sensibilizando os educadores para a prática cooperativa.

As Universidades parceiras, em continuidade, após a implantação, realizam orientação e acompanhamento pedagógico, por meio de oficinas de jogos cooperativos, português, matemática, história, geografia, artes plásticas, meio ambiente, entre outros.

Especificamente, nas oficinas de Jogos Cooperativos realizam-se atividades práticas de cooperação que envolvem educadores de todas as áreas e que, a partir disso, adaptam essas práticas ao seu fazer pedagógico, executando-as em sala de aula ou fora dela, individual ou coletivamente. A periodicidade destas oficinas é semestral, ou seja, realizam-se duas vezes ao ano em cada município, promovendo 8 (oito) horas de formação, por meio de jogos, danças, entre outras atividades construídas ao longo do processo.

A frequência com que ocorre este trabalho também depende da solicitação das escolas, por meio das Secretarias de Educação e Cultura, pois cada instituição escolar tem livre arbítrio para requerer estas práticas com mais frequência. Após cada oficina ministrada é realizada uma avaliação por meio de um questionário elaborado pelo SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo), que é integrante do Sistema Cooperativista Nacional e foi criado pela Medida Provisória nº 1.715 de 03 de setembro de 1998 e suas reedições, regulamentado pelo Decreto nº 3.017, de 06 de abril de 1999, o qual serve de parâmetro de reajuste aos gestores e também para as assessorias pedagógicas.

O planejamento destas oficinas procura atender as demandas identificadas pelas Secretarias Municipais de Educação e Cultura, as quais apontam as dificuldades encontradas pelos educadores para adequar o conteúdo de suas disciplinas aos valores e princípios do cooperativismo e cidadania. Os educadores participantes recebem, na formação continuada, em sua área de atuação, incluindo em seu fazer pedagógico cotidiano com crianças e adolescentes, as práticas cooperativas construídas nas oficinas.

A competição excludente da sociedade capitalista não representa a dinâmica privilegiada. As oficinas oportunizam experiências que caminham na direção de uma sociedade cooperativa, emancipada, democrática, solidária, justa e alegre (BARRETO, 2002).

As oficinas de jogos cooperativos incluem jogos, brincadeiras e outros exercícios socializadores.

[...] a meu ver, os jogos cooperativos, se constituem em instrumentos lúdicos capazes de provocar uma ruptura em nossa subjetividade individualista e competitiva e, com isso, promover uma revisão de valores e condutas na direção de um mundo mais cooperativo e solidário [...] os jogos cooperativos não são um fim em si mesmos, simples técnicas de facilitação ou recreação grupal, mas meios através dos quais podemos promover experiências portadoras de significado que vão dando novos sentido à prática coletiva (BARRETO, 2002, p. 10).

Assim, os jogos cooperativos se constituíram dentro do ideário do Programa A União Faz a vida, como objeto de trabalho de um programa de educação cooperativa, justamente para contrapor-se a este modo competitivo tão propagado e presente nos modos de ser dos indivíduos.

Após o ano de implantação do programa, os municípios assumem a responsabilidade de programá-lo, em conformidade com as demandas locais e regionais. A intenção é que o programa pouco a pouco se identifique com a filosofia de trabalho da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com a ação e interação do SICREDI local, juntamente com a cultura da comunidade, dos parceiros e dos apoiadores, em diálogo com a Universidade parceira.

O SICREDI pauta o ideário do Programa em princípios e diretrizes que reafirmam valores cooperativistas:

- a) ajuda mútua e responsabilidade;
- b) democracia;
- c) igualdade e equidade;
- d) adesão voluntária e livre;
- e) participação econômica dos membros;
- f) autonomia e independência;
- g) educação, formação e informação;
- h) intercooperação e interesse pela comunidade.

Com isso, o Programa A União Faz a Vida pretende desenvolver nos sujeitos a conscientização de que a construção de uma sociedade mais justa não está no aumento de bens de consumo, mas no incremento das relações interpessoais positivas, para o fortalecimento de uma cultura coletiva de liberdade, justiça, solidariedade e cooperação.

4.5 Agentes e atribuições dos setores do Programa A União Faz A Vida

Objetivando desenvolver um eficiente planejamento e transformar o Programa A União Faz a Vida em uma prática cooperativa de excelência, o SICREDI central/RS define funções às diferentes instâncias de responsabilidade, denominadas setores, que executam as respectivas competências em consonância com os objetivos e as metas do Programa, com o compromisso coletivo de seu fortalecimento.

- Parceiros

Os parceiros contribuem com o desenvolvimento do Programa de educação cooperativa nos ambientes educacionais, oferecendo apoio, participando do planejamento, a partir da filosofia do Programa.

As SMECs – Secretarias Municipais de Educação e Cultura – parceiras, têm a função de designar e sensibilizar os educadores para a prática didático-pedagógica, em consonância com as diretrizes do Programa A União Faz a Vida.

Os parceiros podem ser:

- SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
- Secretaria de Assistência Social;
- Secretaria Estadual de Educação;
- outras instituições educacionais privadas.

A partir de um planejamento e de uma implementação apropriada, é possível obter dos parceiros, ferramentas úteis para discutir e promover a sustentabilidade dos programas sociais.

Unindo competências e criando um envolvimento pessoal e emocional, os parceiros oferecem às ações sociais uma garantia maior de eficiência, pois quanto mais valores e interesses forem compartilhados, maiores as chances de sucesso em uma organização, uma vez estando claras as condições da relação, as atribuições e as competências.

Grande parte das instituições executam seus projetos ou programas sociais por meio de alianças, tendo em vista a maior probabilidade de haver uma política social, sem que haja duplicidade de recursos e esforços em uma mesma causa, estabelecendo objetivos para cada parte envolvida na cooperação.

O processo de parceria compreende algumas lições comuns, que contribuem para o gerenciamento bem sucedido desta aliança, divididas em três fases: indicação, implementação e continuidade.

A indicação é o momento inicial entre o parceiro e o Programa, ou seja, a apresentação dos objetivos e dos propósitos. Além disso, normalmente, há um acordo de cooperação assinado que esboça as metas da parceria, juntamente com os papéis respectivos e as responsabilidades dos parceiros.

O processo de implementação abrange os aspectos objetivos, ou seja, os acordos são fixados e os parceiros reajustam suas metas de acordo com as propostas que sustentam a experiência. Finalmente, na fase da continuidade dá-se a implementação do desenvolvimento do Programa, reafirmando, por meio de encontros, os compromissos de participar nas programações da comunidade escolar, bem como planejar, monitorar e avaliar resultados, contribuindo para o estabelecimento de metas e desafios motivadores que sustentarão a continuação do trabalho.

- Apoiadores

A adesão de apoiadores ao Programa A União Faz a Vida faz-se necessária, pois tem por finalidade envolver representantes da comunidade, na busca de melhores condições para o desenvolvimento dos objetivos cooperativos aplicados nas escolas e organizações.

Os apoiadores podem ser: cooperativas, sindicatos, igrejas, associações, empresas de todos os ramos e pessoas da comunidade.

- Assessoria Pedagógica

Às assessorias pedagógicas cabe a função de promover a formação dos Educadores, a fim de que coloquem em prática as atividades e repertórios de cooperação e cidadania. Compete às universidades, uma vez designadas como assessoras pedagógicas do Programa A União Faz a Vida, ministrar os seminários de implantação e implementação, com foco na proposta de educação cooperativa, assessorar os municípios de sua área de atuação, orientando e sensibilizando os educadores para a prática cooperativa.

São assessores pedagógicos: instituições de ensino superior (Universidades), institutos, centros de pesquisa, pessoas jurídicas e/ou profissionais autônomos, que atendam aos requisitos para promover a formação dos Educadores.

- Públicos

São públicos-alvo do Programa A União Faz a Vida: crianças e adolescentes, foco principal do Programa, que experienciam as atitudes e valores de cooperação e cidadania no dia-a-dia, ao participarem do Programa; educadores (profissionais envolvidos com o processo

educativo) são os responsáveis pela programação das experiências de cooperação e cidadania, no ambiente educacional do Programa.

- Gestores

As entidades integrantes do SICREDI são as idealizadoras e gestoras do Programa A União Faz a Vida. Tem, em sua essência, o cooperativismo e investem nas futuras gerações por acreditar que, assim contribuem para a construção de uma sociedade mais empreendedora. O SICREDI acompanha e age de forma estratégica, planeja e articula em prol do Programa, busca os parceiros e apoiadores necessários para seu desenvolvimento. O Programa A União Faz a Vida desenvolve-se em municípios, onde o SICREDI está presente.

O Programa A União Faz a Vida está implantado nesta região em nove municípios, com os quais desenvolve ações, observando seu planejamento estratégico e atendendo às necessidades específicas de cada município. Os quatro municípios inseridos no Programa A União Faz a Vida são Rodeio Bonito, Vista Alegre, Pinheirinho do Vale e Ametista do Sul, que fazem parte da pesquisa e estão descritos no Quadro 3.

QUADRO 3 - Municípios e escolas municipais, estaduais, educadores e educandos que participam do Programa A União Faz a Vida, na região do Médio Alto Uruguai/RS, que compõem a pesquisa.

Municípios	Rodeio Bonito	Vista Alegre	Pinheirinho do Vale	Ametista do Sul	Total
Ano de implantação	1999	2002	2003	2004	04
Nº de escolas nos Municípios Participando do Programa A.U.F.V.	Mun.: 5 Est.: 4 Part.: 1	Mun.: 3 Est.: 1 Part.: 0	Mun.: 7 Est.: 3 Part.: 0	Mun.: 13 Est.: 1 Part.: 0	28 9 01
Educadores Municipais	53	27	67	70	217
Educadores Estaduais	101	27	52	50	230
Educadores Particulares	03	00	00	00	03
Educandos Mun. Educ. Infantil	149	55	65	132	401
Educandos Mun. Ensino Fundamental	279	335	560	979	2153
Educandos Est. Educ. Infantil	00	25	45	49	139
Educandos Est. Ens. Fundamental	768	130	420	594	1912
Educandos Esc. Part. Ed. Inf. e Ens. Fundamental	25	00	00	00	25

Fonte: Coordenação Regional do Programa A União Faz a Vida, do Médio Alto Uruguai/RS, março de 2008 (municípios que implantaram o programa até 2004).

Os outros cinco municípios inseridos no Programa A União Faz a Vida são Taquaruçu do Sul, Seberi, Palmitinho, Pinhal e Alpestre estão descritos no Quadro 4.

QUADRO 4 - Municípios e escolas municipais, estaduais, educadores e educandos que participam do Programa A União Faz a Vida, na região do Médio Alto Uruguai/RS.

Municípios	Taquaruçu do Sul	Seberi	Palmitinho	Pinhal	Alpestre
Ano de implantação	2005	2006	2006	2006	2007
Nº de escolas nos Municípios Participando do Programa A.U.F.V.	Mun.: 3 Est.: 1 Part.: 0	Mun.: 15 Est.: 7 Part.: 1	Mun.: 6 Est.: 3 Part.: 0	Mun.: 5 Est.: 1 Part.: 0	Mun.: 9 Est.: 5 Part.: 1
Educadores Municipais	28	88	67	22	60
Educadores Estaduais	27	50	87	35	78
Educadores Particulares	00	05	00	00	03
Educandos Mun. Educ. Infantil	78	278	66	29	64
Educandos Mun. Educ. Fundamental	262	715	534	180	743
Educandos Est. Ens. Infantil	24	138	110	25	25
Educandos Est. Ens. Fundamental	247	734	915	223	713
Educandos Esc. Part. Ed. Inf. e Ens. Fundamental	00	62	00	00	37

Fonte: Coordenação Regional do Programa A União Faz a Vida, do Médio Alto Uruguai/RS, dados de dezembro de 2007 (municípios que implantaram o programa a partir de 2005).

Dos nove municípios acima especificados, somente quatro integraram o contexto da pesquisa. São eles: Rodeio Bonito, Vista Alegre, Pinheirinho do Vale e Ametista do Sul, descritos no Quadro 3. Optei pelos municípios que implantaram o Programa até o ano de 2004, seguindo orientações de Brotto (2001), Brown (2004), entre outros autores, que alertam que os resultados de informações pedagógicas com estas características são observáveis a médio e longo prazo.

5 O CAMINHO METODOLÓGICO

No desafio de uma pesquisa, muitas idéias percorrem o pensamento daquele que a faz. Toda pesquisa exige muita dedicação, persistência e esforço contínuo, além de qualificação do pesquisador, recursos humanos, financeiros, materiais, tempo, equipamentos e muita leitura.

Para Cervo e Bervian (1983, p. 50), “a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas através do emprego de processos científicos”. Ou seja, toda investigação pressupõe uma série de conhecimentos e uma metodologia adequada. Segundo Minayo (1992), a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade e ocupa um lugar central no interior das teorias, fazendo contínuas referências a elas. De acordo com Triviños (2001):

[...] cremos firmemente que a pesquisa é, geralmente, uma fonte de alegria, de esperanças, de possibilidades de elaborar, sem esquecer as experiências alheias de outros mundos, nossa própria realidade cultural, política, social, econômica, humana (p. 12).

Com estas considerações tracei o caminho dessa pesquisa de desenho teórico-metodológico qualitativo-descritivo. Desenho que tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos e, em seguida, pelos sociólogos, em seus estudos sobre a vida em comunidade. No Brasil, por volta dos anos 80, o desenho qualitativo de investigação começou a ser aplicado no âmbito educacional.

Para realizar esse tipo de pesquisa os processos metodológicos requerem do pesquisador muita leitura, que segundo André e Lüdke (1986), trata-se de um projeto:

[...] em que se envolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de uma forma complexa e contextualizada. Por sua diversidade e flexibilidade, a pesquisa que se desenha qualitativa não admite regras precisas, aplicáveis a uma gama de casos (p. 18).

Como a maioria das pesquisas, iniciei fazendo uma revisão bibliográfica temática para compreender com mais clareza a concepção e a história dos Jogos Cooperativos. Nesse sentido revisei, entre outros autores, publicações de Brotto (1997, 2001 e 2003), Orlick (1989), Platts (1997) Brown (2004), Correia (2006). Para ampliar a compreensão da

concepção do jogo, revisei publicações de Huizinga (2007), Fortuna (2001, 2008) e Negrine (1994).

Nesse processo de revisão bibliográfica, também foi importante a re-leitura de Paulo Freire (1987 e 1996), Morin (1996, 1997 e 2000) e Tardif (2002) que, entre outras leituras, contribuíram para a compreensão da dimensão social e ética da formação docente, assim como a complexidade que circunscreve os processos educativos, a formação e o exercício docente.

No que tange à análise de documentos, foram compilados alguns pertinentes ao tema em questão. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente e o Caderno da Coleção de Educação Cooperativa do Programa A União Faz a Vida, também mencionado como Ideário do SICREDI. Este compreende as diretrizes teórico-conceituais e metodológicas que orientam a educação cooperativa, proposta pelo Programa A União Faz a Vida.

Em se tratando de pesquisa qualitativa, freqüentemente as atividades que fazem parte da fase exploratória, além de antecederem a construção do projeto, também a sucedem. Assim, é necessária uma aproximação maior com o campo pesquisado, a fim de se estabelecer um melhor delineamento, tanto dos instrumentos a ser investigados, quanto do grupo a ser pesquisado.

A coleta de dados deu-se através de dois instrumentos de pesquisa: questionário e entrevista. A primeira aconteceu por meio de questionário aberto (Apêndice A) que, segundo Triviños (2001), “geralmente se emprega em momentos iniciais da pesquisa, quando o pesquisador deseja recolher informações variadas, amplas, de um número considerável de sujeitos” (p. 86).

Com esse instrumento, obtive os dados objetivos do estudo em questão, sendo que o questionário utilizado como instrumento de pesquisa foi distribuído para todos os educadores que trabalham nas escolas (duas escolas por município) dos municípios de Rodeio Bonito, Vista Alegre, Pinheirinho do Vale e Ametista do Sul, num total de 163 (cento e sessenta e três) educadores e 2.220 (dois mil, duzentos e vinte) educandos. Deste número de educadores, 66 (sessenta e seis) responderam o questionário, constituindo o contexto empírico dessa investigação.

A escolha dos atores, dentre os sessenta e seis que se constituíram colaboradores com a pesquisa, dois a três professores por municípios participantes do Programa, foi por meio da análise das informações coletadas no questionário já mencionado. A indicação das escolas ficou sob a responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação e Cultura. O principal

critério para a indicação de cada uma das escolas, além da referência do período de 1999 – 2004 de implantado o Programa, é o número de crianças e adolescentes atendidos nas escolas, rurais e urbanas.

O questionário (Apêndice A) foi entregue em mãos para os diretores das escolas que se encarregaram de entregá-los ao conjunto dos professores. Após o processo de devolução do questionário, realizei a análise das informações para identificar os atores que reuniam representatividade e, a estes, formalizei os convites para as entrevistas semi-estruturadas, com dia, hora e local marcado, conforme as respectivas disponibilidades. A partir daí realizei as entrevistas semi-estruturada (Apêndice B), com dois a três professores de cada município, identificados por critérios de representatividade (titulação, tempo de docência, tempo na escola e tempo no programa). A seguir, apresento o quadro com o perfil dos professores que colaboraram com esse estudo concedendo as entrevistas.

QUADRO 5 - Perfil dos professores colaboradores da pesquisa.

Municípios/ Implantação	Escolas Municipais e Estaduais	Educadores Codinomes ¹⁸	Titulação	Tempo de Docência	Tempo na Escola	Tempo no Programa	Data Entrevista
Rodeio Bonito 1999	E. E. E. Fund. José Acadrolí	Ana Paula	Biologia e Química	6 anos	6 anos	6 anos	Jun/2008
		Sandra	Ed. Física e Educ. Especial	10 anos	3 anos	8 anos	Jul/2008
		Angélica	Letras	20 anos	18 anos	8 anos	Jul/2008
	E. M. E. Fund. Santa Bárbara	Patrícia	Matemática	9 anos	8 anos	8 anos	Jul/2008
Vista Alegre 2002	E. M. E. Fund. Machado de Assis	Maria	Pedagogia	24 anos	20 anos	6 anos	Jun/2008
	E. M. E. F. Narcizio Peretto	Mauricio Gabriel	História e Ed. Física	17 anos	17 anos	6 anos	Jun/2008
Pinheirinho do Vale 2003	E. E. de Educação Básica José Cañellas.	Luíza	Geografia	16 anos	6 anos	5 anos	Jun/2008
	E. M. E. Fund. Sagrada Família	Laine	Ciências Sociais	6 anos	5 anos	5 anos	Jun/2008
Ametista do Sul 2004	E. M. E. Fund. John Kennedy	Silvia	História	6 anos	4 anos	4 anos	Jun/2008
	E. M. E. Fund. Opossidônio Assis Ochôa	Vitória	Geografia	8 anos	8 anos	4 anos	Jun/2008

Vera Moraes

¹⁸ Para preservar a identidade dos professores colaboradores, seus nomes foram modificados. Todos assinaram o termo de consentimento (Apêndice C).

Esses professores têm participado sistematicamente do processo de formação docente, implantado pelo Programa A União Faz a Vida, e vêm desenvolvendo dinâmicas cooperativas, projetos, pesquisas, atividades recreativas, danças, etc. Práticas exercitadas dentro e fora da sala de aula, com o objetivo de promover a cooperação de forma interdisciplinar.

Utilizei a entrevista como principal instrumento de pesquisa apoiando-me em Triviños (2001, p. 85) que diz: a entrevista semi-estruturada é “um conjunto básico de perguntas que apontam, fundamentalmente, para a medula que preocupa o investigador”.

Para André e Lüdke (1986), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p. 34). Ou seja, trata-se de um instrumento utilizado na pesquisa qualitativa, de maneira a coletar informações e evidências que permitam alcançar os objetivos do pesquisador. Para Negrine (2004) a entrevista semi-estruturada visa,

[...] por um lado, [...] garantir um determinado rol de informações importantes ao estudo, e por outro, [...] dar maior flexibilidade à entrevista, proporcionando mais liberdade para o entrevistado apontar aspectos que, segundo sua ótica, sejam relevantes em se tratando de determinada temática (p. 75).

Com a permissão dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas, posteriormente devolvidas para que os colaboradores pudessem fazer as modificações que considerassem necessárias. A partir daí, iniciei o processamento das informações coletadas por meio desse instrumento. Segui atentamente as recomendações de Alberti (1990), iniciando pela identificação das unidades de significado relevante. Na seqüência, organizei as informações em cinco categorias de análise, que foram ilustradas com fragmentos das entrevistas, preservando a identidade dos colaboradores.

- O contexto empírico do estudo

As escolas que constituem o contexto da pesquisa localizam-se nos quatro municípios pioneiros na implantação do Programa A União Faz A Vida na Região do Médio/Alto Uruguai/RS. O critério de escolha destes municípios foi o fato de terem iniciado atividades deste Programa nesta região.

- Escolas do Município de Rodeio Bonito

No Município de Rodeio Bonito o Programa A União Faz a Vida se efetiva em algumas Escolas, sendo que duas delas, uma urbana e outra rural, foram escolhidas para participar desta pesquisa.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental José André Acadroli¹⁹ localiza-se na zona urbana e foi fundada em 07 de novembro de 1960. Tem como filosofia “Educação com Liberdade e Responsabilidade”.

Atualmente, dirige a Escola José André Acadroli a Professora Clarice Maria Zanchin. São vice-diretoras as Professoras Juçara Inês Cipriandi, Leida Sommer e Ilce Fátima Dal Cortivo. Há quatro coordenadoras pedagógicas, seiscentos e quatorze estudantes matriculados e quarenta e sete professores. A escola atende a comunidade em três turnos.

O calendário escolar inclui inúmeras atividades recreativas como Homenagem às Mães, aos Pais, aos Estudantes, Festa Junina, Festival Estudantil da Canção, Mateada durante a Semana Farroupilha e Projetos que contemplam toda a comunidade escolar. A Escola participa também do programa A União Faz a Vida, com o qual desenvolve o tema: “Mudar o presente para transformar o futuro”.



FOTO I: Escola Estadual de Ensino Fundamental José André Acadroli. Julho/ 2008: Vera Moraes

Já a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Bárbara, localizada na Linha Santa Bárbara, zona rural do Município e foi fundada em 06 de julho de 1983. Tem como filosofia “Educar com responsabilidade para a transformação pessoal e social”.

Esta Escola tem como Gestora a Professora Cleusa Maria Zadinelo e como Vice-Diretora a Professora Clecy Capra. Compõem a equipe, uma coordenadora pedagógica, e dezesseis professores. Há cento setenta e sete estudantes matriculados e quatro funcionários. A Escola recebe crianças e adolescentes vindos de outras localidades, como Linha Salto

¹⁹ A identificação das escolas e dos gestores está autorizada pelos mesmos.

Velho, Linha Giordani, Linha Volta da Vitória, Linha Demétrio, Linha Barcellos, Taquaral e Cohab.



FOTO II: Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Bárbara. Julho/2008: Vera Moraes

- Escolas do Município de Vista Alegre

Em Vista Alegre colaboram com a pesquisa as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Narcizo Peretto e Machado de Assis. A primeira localiza-se na comunidade de São Judas, no interior do Município. Foi fundada em 1955, com o nome de Escola Municipal Martim Afonso de Souza. A atual Diretora é a professora Maria Ines Dalla Nora Ottobelli e na coordenação pedagógica encontra-se a professora Rudilani Stanga Ritter. A Escola tem a matrícula de oitenta estudantes matriculados, que são atendidos por doze professores de Educação Infantil, que trabalham em dois turnos.



FOTO III: Escola Municipal de Ensino Fundamental Narcizo Peretto. Junho 2008: Vera Moraes

Já a Escola Machado de Assis localiza-se no Distrito de São Paulo, interior do Município de Vista Alegre e foi fundada em 1978. Tem como Diretora a professora Ivone Maria Tibola e na coordenação pedagógica encontra-se a professora Lílian Menegatti Pereira. Tem cento e cinquenta estudantes matriculados na Educação Infantil e Fundamental, nos turnos manhã e tarde, com doze professores.



FOTO IV: Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis. Junho/2008 Vera Moraes

- Escolas do Município de Pinheirinho do Vale

As Escolas Municipais do Município de Pinheirinho do Vale, colaboradoras com esta pesquisa, são a Escola Estadual José Cañellas e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sagrada Família.

A primeira é a Escola Estadual de Educação Básica José Cañellas. Chamava-se Rainha do Céu e surgiu em meio ao crescimento de um povoado em 1951, fundada no mesmo ano, pelo professor Aloysio Muller. Já em 1957, a referida escola pertencia ao município de Frederico Westphalen, tendo como professores Marcos Barth, Tereza Barth Giehl e Maria Erica Rodrigues da Fonseca.

Com a emancipação do município de Frederico Westphalen, as autoridades homenagearam o primeiro escrivão de Frederico Westphalen, colocando seu nome na escola: José Cañellas. Em 1976, foi construído um novo prédio para a escola, que permanece até hoje, com duzentos setenta e oito estudantes matriculados, uma Diretora e uma Coordenadora Pedagógica.



FOTO V: Escola de Educação Básica José Cañellas. Junho/2008: Vera Moraes

Já a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sagrada Família está localizada na Comunidade de Linha Bonita, no interior do Município de Pinheirinho do Vale. Como a maioria das escolas do Município, esta era uma escola particular, com estrutura de madeira e apenas uma sala de aula e uma cozinha. Foi com a emancipação do Município de Frederico Westphalen, que esta escola passou a ser uma escola municipal, no ano de 1958, cujo prédio foi reconstruído. Hoje, a escola de turno integral, atende da Pré-escola à quinta série do Ensino Fundamental, e tem cinquenta estudantes matriculados.



FOTO VI: Escola Municipal de Ensino Fundamental Sagrada Família. Junho/2008: Vera Moraes

- Escolas do Município de Ametista do Sul

No município de Ametista do Sul, foram selecionadas as Escolas Municipais Opossidônio Assis Ochôa e John Kennedy, para colaborarem com o estudo.

A primeira Escola, Opossidônio Assis Ochôa, foi fundada devido à distância de 1,5 Km entre o Bairro Cassiano Fontes até a escola do centro da cidade. Para as dezoito crianças, esta distância representava uma dificuldade, uma vez que no ano de 1966, quando da fundação da escola, não havia transporte escolar. O nome da Escola foi escolhido em homenagem ao primeiro morador do bairro Cassiano Fontes, em Ametista do Sul. Atende vinte e sete estudantes matriculados, somente no turno da tarde. A diretora é a professora Vera Lúcia Gheno Gambetta.



FOTO VII: Escola Municipal Opossidônio Assis Ochôa. Junho/2008: Vera Moraes

A segunda escola escolhida recebeu o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental John Kennedy, em homenagem ao presidente dos EUA. Iniciou suas atividades na Linha da Curta, no ano de 1962, e seu fundador foi João Rático, sendo este o doador do terreno e do prédio da escola, na época com uma sala de aula e um banheiro, apenas.

A partir de 1994 foi construída uma nova escola sendo, gradativamente, ampliadas as turmas, o espaço físico e o quadro de professores e de funcionários. Atualmente a escola conta com setecentos e trinta e dois estudantes matriculados de primeira a oitava séries, que são atendidos por trinta e dois professores. A diretora é a professora Sandra Piloneto Spézia. Há duas coordenadoras pedagógicas e a escola funciona em dois turnos.



FOTO VIII: Escola Municipal de Ensino Fundamental John Kennedy. Junho/2008: Vera Moraes

Com o objetivo de disseminar cada vez mais o Programa, o SICREDI Central/RS vem acompanhando, particularmente, os trabalhos realizados nestes municípios e nestas escolas, avaliando os resultados e superando situações dificultosas, para que as metas estabelecidas sejam atendidas e o foco da ação, o cooperativismo, seja experienciado em todas as escolas, com a participação de todos os estudantes. Com isso, fortalece em cada participante o valor social do trabalho coletivo, por meio de experiências positivas de ações em grupo.

5.1 O processo analítico

O tratamento dos dados de uma pesquisa é exigente, uma vez que implica em atenção e cuidado, transformando o trabalho em uma minuciosa e exaustiva organização de elementos obtidos durante a fase de coleta de dados. Entretanto, ao mesmo tempo em que este processo pode ser considerado como a principal etapa no desenvolvimento de um estudo, sabemos que

o processo analítico, em certa medida, ocorre desde muito cedo, praticamente ao mesmo tempo em que iniciamos a coleta das informações. De qualquer forma, chega o momento do processo da pesquisa, em que temos que organizar ou dar uma ordem final ao conjunto de dados coletados.

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, conforme recomendações de André e Lüdke (1986), Triviños (2001), Minayo (1992), e outros, é prudente que, nesse momento, seja organizada uma grande matriz do conjunto das informações. Posteriormente, por meio de uma seqüência de níveis de análise, sejam agrupadas as informações, pelo exercício interpretativo, em categorias de análise ou eixos analíticos.

Sobretudo, com as entrevistas, esse foi o meu procedimento. Uma a uma, através de um processo de muitas leituras, as entrevistas foram desmembradas em unidades de significado relevante, com as informações coletadas nas entrevistas concedidas pelos professores.

Por sua vez, este processo foi dando origem às categorias de análise. Elas resumem a forma como eu interpretei e como descrevo, na perspectiva destes professores, o impacto percebido em seus fazeres e em sua prática docente, a partir da intervenção das oficinas dos Jogos Cooperativos.

No momento de explicar minha interpretação sobre o objeto pesquisado, recorria a vários fragmentos das entrevistas, bem como a alguns fragmentos dos textos do conjunto dos documentos analisados.

Concordando com os autores nos quais me apoiei para tomar as decisões metodológicas, meu caderno de notas de campo foi várias vezes consultado para facilitar a superação das dúvidas interpretativas que, nesse momento, se fizeram presentes.

5.2 Reflexões acerca das categorias de análise

Vale lembrar que o processo analítico ao qual submeti os dados coletados é um cuidadoso exercício interpretativo, cujo objetivo é dar voz aos atores sociais com os quais dialoguei. A investigação interpretativa e a teoria que a fundamenta surgiram justamente do interesse de antropólogos, pela perspectiva das pessoas que tinham escassa voz dentro da sociedade (TRIVIÑOS, 2001). Esta estratégia teórico-metodológica começou a materializar iniciativas investigativas no final do século XVIII.

O exercício teórico-metodológico que fiz nesse processo de pesquisa foi, sobretudo, articular a concepção de Jogos Cooperativos (BROTTO, 1997, 2001 e 2003), (ORLICK, 1989), (BROWN, 2004), (PLATTS, 1997), com as diretrizes do Programa a União Faz a Vida (2008) para investigar professores de quatro municípios da região do Médio Alto Uruguai/RS, sobre o impacto desse Programa nos seus cotidianos docentes: saberes e práticas.

O processo analítico aplicado aos dados coletados, sobretudo por meio de questionário aberto, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos, inspirou-me a nomear cinco categorias: a) concepção de jogo; b) planejamento; c) formação docente; d) inclusão; e) sociabilidade.

5.3 Concepção de jogo

Essa categoria que resume a concepção de jogo explicitada pelos professores contribui para o entendimento das razões pelas quais esses professores passam a adotar práticas cooperativas, minimizando o exercício da competitividade e enaltecendo valores como respeito mútuo, sociabilidade e inclusão.

As diretrizes do ideário do SICREDI (2008) registram que as práticas de competição e de cooperação, acompanham a humanidade desde os primórdios tempos. Assim também registra Huizinga (2007), que atribui ao jogo uma característica cultural da humanidade. Naquela época, em que bens materiais eram escassos, as práticas competitivas e cooperativas constituíram grupos estabilizados formados pelo comércio de alimentos, vestimentas, etc. Nos dias de hoje, em que a produção de mercadorias é abundante e vai além do necessário, já se faz plausível a primazia pelas práticas cooperativas.

A Concepção de Jogo também merece as contribuições de Fortuna (2008), que sugere um vínculo solidário entre os seres, pois o jogo permite reconhecer a singularidade do outro e a interação humana combate o individualismo e o egoísmo.

Como reconhece umas das professoras pesquisadas, os jogos de domínio, que expressam certa violência, exercitam conteúdos próprios à primazia da competitividade nas relações sociais da atualidade.

Os jogos competitivos despertam os valores de revanche, individualismo, de competição, de egoísmo e até mesmo de agressão (Angélica, julho 2008).

Em oposição a esta ordem competitiva, a proposta dos Jogos Cooperativos na perspectiva dos professores, é uma alternativa que vem a inspirar os princípios democráticos, fundamentados no reconhecimento recíproco e na confiança mútua, elementos que se constituem como fatores da regulação e da direção social dos interesses comuns.

[...] nas aulas de Educação Física, os Jogos Cooperativos trazem uma alegria ao grupo, e não só uma alegria individual. As atividades fazem com que um dependa do outro, um confie no outro, então, eles têm esta segurança, esta ajuda mútua, este companheirismo (Sandra, julho, 2008).

[...] é possível realizar dinâmicas de diversão também em sala de aula, ou seja, adaptar atividades cooperativas a todas as disciplinas. Quando um aluno tem dificuldade em sala de aula, os colegas procuram ajudá-lo, e isso é cooperação (Angélica, julho 2008).

Os Jogos Cooperativos são aplicados em todos os momentos na Educação Física, no recreio, nos teatros, primando pela colaboração e cooperação (Maria, junho 2008).

A concepção de Jogo Cooperativo aborda a dimensão de planejamento e de metodologia. Isso implica em mudanças de hábitos cotidianos, como mencionam os professores pesquisados, enfatizando a construção de relações sociais equânimes e solidárias, que expressam as aspirações comuns de um grupo social (SICREDI, 2008). Neste sentido, os professores reforçam a importância da reformulação metodológica na aplicação dos Jogos Cooperativos, uma vez que tal exercício constitui importantes ações coletivas, que objetivam resgatar os indivíduos ante o isolamento que a cultura cotidiana lhes impõem.

Eu gosto de trabalhar a Educação e estes jogos já fazem parte do meu planejamento, e me sinto gratificado em poder colocá-los em prática, inclusive modificando e aperfeiçoando antigos jogos (Maurício Gabriel, junho, 2008).

Eu, particularmente, pude adaptar bem as atividades às minhas aulas de Geografia. Os alunos receberam e aceitaram bem estes jogos, pois eles gostam de diversidade e de práticas diferentes (Luísa, julho, 2008).

[...] cabe ao professor adaptar os jogos à sua disciplina, à faixa etária dos alunos (Maria, junho, 2008).

Os colaboradores da pesquisa compreendem que a valorização da cooperação nos centros educacionais vai ao encontro dos propósitos educativos, que objetivam construir melhores relacionamentos entre docentes e estudantes, incluída a comunidade escolar. Propósitos que apostam num novo projeto de sociedade: igualitária, justa e solidária. Neste novo modelo organizacional e social, a cooperação é valorizada e a competição reprimida em prol da própria vida humana.

5.4 Planejamento

No que se refere à categoria II – o planejamento expressa uma das dimensões da prática docente. Diz respeito, justamente, à organização do ensino nas escolas pesquisadas, considerando as mudanças que os professores vêm produzindo nos seus fazeres docentes, desde a implantação do Programa a União Faz a Vida.

Início recuperando o que destaca Arroyo (2000), quando diz que nos dias atuais, a escola que pretende cumprir com a sua função social efetivamente, que é levar o educando a tornar-se sujeito do conhecimento, sabe que precisa incorporar novos métodos, novos paradigmas, enfim, tomar caminhos que visem a permanência da criança em sala de aula. E mais, que visem o envolvimento, o engajamento, o interesse desta nas práticas propostas, características fundamentais para garantir o aprendizado do educando.

Estamos inventando recursos didáticos, atividades, formas de avaliar [...] e, sobretudo, estamos tendo nova consciência do que estamos fazendo, ou entendendo cada vez melhor as dimensões formadoras do que inventamos e inovamos. Vamos além de socializar experiências, recursos e didáticas [...]. Na medida em que essa prática se consolida e se tornar um hábito, estaremos construindo uma nova cultura profissional (ARROYO, 2000, p. 160).

Isto quer dizer que, independentemente do impacto produzido nos modos de planejar dos professores, as oficinas dos Jogos Cooperativos objetivam estimular novas formas de organizar as abordagens educativas e também, quando é o caso, restaurar nos docentes o gosto e o reconhecimento do valor do planejamento como ato de pensar a prática. Sobre essas implicações os professores disseram o seguinte:

Mudou a maneira como planejamos uma aula, pois, aqui trabalhamos com projetos e conversamos sobre determinados temas, então

montamos o projeto e cada professor os adequa a sua turma. As reuniões também trazem contribuição para os professores que atuam nesta escola (Laine, junho, 2008).

[...] cabe ao professor adaptar os jogos à sua disciplina, à faixa etária dos alunos (Maria, junho, 2008).

Sobre esta dimensão do trabalho docente, Pimenta (2000) reafirma a importância dos professores serem críticos, autônomos e comprometidos com as mudanças, pois a inovação na prática docente é uma exigência contínua e deve ser constantemente redimensionada.

Penso que a escola, juntamente com o Programa, precisa criar novos métodos, novas alternativas para se trabalhar, inclusive para envolver e trazer a família à escola, pois a escola, por si só, precisa trazer estes atores sociais ao contexto escolar [...] (Ana Paula, junho, 2008).

No caso das escolas onde esses professores trabalham, entretanto, já há uma prática de planejamento participativo das ações do programa que vem enraizando-se como uma cultura na relação da escola com a comunidade.

O depoimento de uma das professoras é uma das evidências nas quais me apóio:

O planejamento das ações do Programa, na escola, sempre teve a participação de todos, havendo a preocupação de envolver não só os professores e funcionários da escola, mas também os alunos, pais e comunidade escolar (Angélica, julho, 2008).

Essas e outras evidências indicam que as ações do Programa vêm oportunizando exercícios de planejamento, para o conjunto da comunidade escolar, que fortalecem valores de cooperação, solidariedade, co-responsabilidade e autonomia. Também têm construído ambientes dialógicos e, atribuindo um novo sentido para este exercício, contando com a participação ativa e permanente dos professores. Conseqüentemente, entendo que as ações do programa, no que tange à dimensão do planejamento, vêm aperfeiçoando o fazer pedagógico desse coletivo docente.

5.5 Formação Docente

A formação docente, em um dos aspectos que a constitui, remete ao conceito de continuidade, aprimoramento, crescimento, no sentido de atualizar o educador para os desafios da sua ação cotidiana. Para embasar teoricamente esta categoria de análise, já descrita anteriormente em forma de capítulo, recorri às idéias de Pimenta (2000), Arroyo (2000), Fazenda (2003), Ideário do Programa A União Faz a Vida (2008), entre outros autores consideráveis.

O Programa A União Faz a Vida expressa sua compreensão sobre o valor da formação docente da seguinte forma:

Se os educadores se constituem em atores sociais modelares das condutas de crianças e adolescentes, é fundamental que eles tenham boa formação profissional, para atuar de maneira competente em seu ofício de ensinar, assim como devem ter preparo psicológico adequado para poder lidar com os conflitos emergentes, tendo em vista a constituição de um ambiente grupal cooperativo e solidário, que possibilite às crianças e adolescentes condições favoráveis para a aprendizagem de conteúdos, de valores e de atitudes que confirmem dignidade à vida humana (SICREDI, 2008, p. 36).

A citação reafirma o propósito do Programa em formar, por meio das oficinas de Jogos Cooperativos, professores que confirmam significado às práticas construtivistas, por uma perspectiva sócio-interacionista do processo de educar.

O propósito do Programa A União Faz A Vida, por meio dos Jogos Cooperativos, é justamente formar o professor para a capacidade de criar condições para o estabelecimento de uma reciprocidade intelectual e social, e, ao mesmo tempo, uma cooperação moral e racional. Reafirma a função investigadora, da ação pedagógica, que objetiva potencializar a auto-estima e a capacidade que cada estudante carrega consigo, de contribuir com o grupo no qual está inserido. Sobre os seminários de formação continuada, oferecidos pelo Programa A União Faz A Vida, as professoras comentam:

Estes seminários vieram aumentar o desenvolvimento da capacidade dos professores, melhorar seu desempenho, etc. (Patrícia, julho, 2008).

[...] suas atividades vêm a somar para a formação dos professores (Maria, junho, 2008).

Os seminários vêm acrescentar a minha formação, de uma maneira diferenciada. Esses encontros trouxeram uma nova visão do processo de ensino-aprendizagem, pois têm uma proposta clara e objetiva, voltada para um processo de trabalho em equipe, oportunizando o ensino mútuo e enfatizando a solidariedade, desenvolvendo o coleguismo e a responsabilidade do grupo (Angélica, julho, 2008).

Estes depoimentos evidenciam que os programas de formação, para além dos elementos cognitivos, ocupam-se em experienciar ações de participação coletiva, de reflexão, com o objetivo de preparar os professores para superarem dificuldades, que surgem ao trabalhar com os estudantes na perspectiva solidária e cidadã.

O Programa ainda dispõe do benefício de levar esta formação continuada até os municípios, isto é, as oficinas de Jogos Cooperativos oferecidas aos professores são realizadas nas próprias escolas, e os professores participam dessas dinâmicas, sem precisar deslocarem-se e também sem custos. Há outros benefícios nesse processo, e dois deles foram amplamente reconhecidos pelos atores colaboradores com esse estudo: a) fazer oficinas de formação no próprio local onde trabalham, tem facilitado a adequação das propostas às condições concretas da prática; b) o fato das oficinas “virem” até a escola amplia a visibilidade, e até a participação da comunidade escolar nessas ações, nos momentos de planejamento, execução e avaliação.

Com o andamento do Programa, a escola renova-se, pois participa do aperfeiçoamento, busca novas práticas, uma vez que o Programa vem até a escola, oferece contribuição, crescimento particular e coletivo. Quanto mais trabalharmos a cooperação com a comunidade escolar, mais integramos os alunos e mais eles se sentem à vontade para vir à escola, participar e até mesmo trazer alunos de outras escolas para conhecer as atividades cooperativas [...] (Vitória, junho, 2008).

Além disso, as oficinas sendo no âmbito da escola, faz com que a participação dos professores se dá em maior quantidade e de forma mais sistemática. Aqui, de fato há um ponto favorável ao processo de formação continuada, se comparado com as propostas institucionais de formação que, constantemente, são marcadas pela descontinuidade na participação dos docentes.

5.6 Inclusão

A educação na perspectiva inclusiva é um paradigma fundamentado na concepção dos direitos humanos, em que igualdade e diferença são valores indissociáveis. No Brasil, a educação inclusiva assume relevância a partir do final dos anos 90, do século XX, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, da Declaração de Salamanca (Espanha) – 1994 e da Convenção de Guatemala – 1999, configurando um novo e atual paradigma educacional. Representantes de 88 governos, 25 organizações internacionais em assembléia em Salamanca nos dias 7 a 14 de 1994, reafirmaram o compromisso com a Educação para todos, reconhecendo a necessidade da educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino, re-endossando a estrutura de ação em educação especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações, governo e organizações sejam guiados.

Conforme LDB, art. 58, compete à escola e aos profissionais de educação preparem-se para receber e educar as pessoas com necessidades educacionais especiais. Para isso, os sistemas de ensino precisam equipar as instituições escolares e oferecer condições para que os professores e outros profissionais se preparem adequadamente para esta tarefa.

As diretrizes da Convenção de Guatemala (1999 e 2001) contribuíram para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, constituindo-se em política pública de inclusão educacional, tão importante quanto às demais.

Coerentemente com esse paradigma e posicionando-se contrário às práticas elitistas, presentes em muitos processos educativos que privilegiam o sucesso na escolarização, de forma mais efetiva para uns e não para outros, o Programa A União Faz a Vida reafirma seu compromisso com o paradigma da educação inclusiva, nos seguintes termos:

É necessário que a proposta educacional seja do conhecimento de todos e avaliada por todos (aceitabilidade), que todos possam se incluir no processo de aprendizagem (acessibilidade), que todas as diferenças sejam consideradas e influenciem a proposta (adaptabilidade) e que sejam instaladas as capacidades necessárias para execução da proposta (exequibilidade) (SICREDI, 2008, p. 17).

Os professores entrevistados reconhecem esse compromisso do Programa, e expressaram os efeitos em seus saberes e em suas práticas com veemência. Elegi alguns fragmentos das entrevistas, como ilustrativas dessa evidência.

Os Jogos Cooperativos são centrados na união, buscando a participação de todos, com metas coletivas, sem exclusão e individualismo. Estes jogos elevam a auto-estima, porque buscam valorizar as características das pessoas com suas limitações, com seu potencial. O ritmo de cada um é respeitado e todos contribuem (Angélica julho, 2008).

Trabalhávamos muito com jogos de competição e sem termos objetivos, e isso fazia com que muitos alunos já afastados, se sentissem ainda mais excluídos. Se reforçarmos a exclusão tendemos a piorar muito, enquanto grupo. Por isso, acredito que os Jogos Cooperativos vieram a atender esta necessidade de socialização, de cooperação (Ana Paula, junho, 2008).

Procuro adaptar a questão da cooperação ao máximo entre os alunos, destacando que é preciso, sim, fazer o melhor em um jogo/atividade, mas sem desmerecer o que o colega faz, e sempre jogar/brincar em integração (Silvia, junho, 2008).

Abrimos espaço para os alunos, de forma integrada, para criarem regras, e isso valoriza o “ser aluno” e faz com que eles sintam-se o máximo com essa contribuição, pois sabem que os jogos não são impostos pelos professores, e sim criados e recriados por eles mesmos (Laine, junho, 2008).

Esses depoimentos, para além de evidenciarem efeitos que as oficinas de Jogos Cooperativos vêm produzindo nos saberes e nas práticas desses docentes, em certa medida, materializam a existência de processos escolares marcados pela perspectiva dos direitos humanos e da cidadania nessas escolas.

Vale dizer que, embora os professores não tenham creditado os princípios que sustentam e movem suas práticas unicamente às oficinas de Jogos Cooperativos, não duvidam da importância dessas experiências nos processos de reflexão, que sustentam suas atuais maneiras de ‘ser professor’. Segundo eles, há muitas mudanças nas metodologias, na questão de tempo e do espaço, assim como nos processos de ensinar e de aprender, que decorrem das experiências propostas nas oficinas dos Jogos Cooperativos.

5.7 Sociabilidade

Esta categoria reúne depoimentos de professores e fragmentos do ideário do Programa A União Faz a Vida, que conferem importância e significado às experiências escolares que,

professores, estudantes e comunidade constroem por meio de relações interpessoais e intergrupais, assim como pensam Brotto (2001) e Fortuna (2008).

Com o objetivo de explicitar de forma mais clara as interpretações que fiz, a categoria sociabilidade está organizada em quatro níveis: a) estudante/estudante; b) estudante/professor; c) professor/professor; d) escola/comunidade.

A sociabilidade produzida por meio das relações dos estudantes entre si é fundamentada pelo Ideário do SICREDI, que cita Wallon (1986), da seguinte forma:

O grupo é indispensável à criança, não só para a sua aprendizagem social, como também, para o desenvolvimento de sua personalidade e para a consciência que pode tomar dela. [...] deve assimilar seu caso ao de todos os outros participantes; a própria criança deve identificar-se totalmente com o grupo: indivíduos, interesses, aspirações (p. 174-175).

As diretrizes do Programa A União Faz a Vida (SICREDI, 2008), também referenciam o valor das relações entre os estudantes dizendo: com o ingresso da criança na escola e no convívio com as demais crianças, há uma exposição a influências diversas. Formam-se grupos de amigos para brincar, grupos para estudar, grupos para o esporte, grupos de amigos do bairro, etc., e estes grupos sociais é que se constituem nas principais instâncias socializadoras da criança no período escolar. A sociabilidade exerce o papel de compartilhar experiências entre os indivíduos do grupo que, nesse processo, apreendem gradativamente, as regras e as normas sociais que possibilitam a vida coletiva.

Sobre essas experiências sociabilizadoras, uma das professoras diz:

[...] percebo que hoje minhas aulas já são muito mais dinâmicas e ricas em práticas, que venho aprendendo com o Programa. São idéias novas, com a participação dos alunos, e isso acrescentou muito ao meu trabalho (Silvia, junho, 2008).

Agrega-se a este depoimento a afirmação de que o contato direto entre crianças e grupos de crianças potencializa uma identificação entre os membros, constituindo-se uma experiência real e imediata. Estas experiências recíprocas têm o poder de consolidar o conhecimento original de cada indivíduo, ampliando-o. Para além da experiência do jogo em si, ou seja, nas demais situações que essas mesmas crianças vivenciam em sala de aula, há a possibilidade de reprodução dos relacionamentos amigáveis com os colegas. A sala de aula é o lugar de exposição de idéias e experiências que, com a prática da sociabilidade entre as crianças, pode potencializar a criatividade e o desenvolvimento individual e grupal no ambiente escolar.

Sobre as relações sociais decorrentes do vínculo dos estudantes com os professores por meio da ação pedagógica, o ideário do SICREDI (2008) as reconhece como relações capazes de estruturar e de fazer valer as normas disciplinares que regem o ambiente escolar, pois os estudantes não mantêm apenas uma relação com a autoridade constituída pela figura do professor, mas, principalmente, vêem-no como o agente que media as suas relações com o conhecimento. Sobre a relação com os estudantes nos diferentes espaços áulicos, os professores comentam: “há uma união que produz crescimento” (Maurício Gabriel, junho, 2008).

Nas palavras destes professores, a dinâmica dos jogos cooperativos tem favorecido positivamente na qualidade da relação com os estudantes e, com isso, tem contribuído, em ambos, com os processos auto-reflexivos em prol da sensibilidade e da reciprocidade.

No que tange à sociabilidade nas relações dos professores entre si, o Ideário do Programa A União Faz A Vida (2008) diz que o educador, ao disponibilizar suas habilidades e competências à invenção de situações de aprendizagem, nos diferentes processos de troca, amplia conceitos e métodos, produzindo uma ambiência educativa. Por isso, o estabelecimento de parcerias, de associações e alianças entre os docentes é fundamental, e a própria ação interdisciplinar exige isso. No caso da dinâmica dos Jogos Cooperativos, o caminho do diálogo, do respeito, da empatia, da troca, faz-se uma necessidade, a fim de se estabelecer relações democráticas e éticas no ambiente escolar.

Os depoimentos dos professores entrevistados registram a forma pela qual eles têm significado esses princípios do Programa:

O Programa A União Faz A Vida sempre buscou auxiliar-nos em nossa profissão, através de novos métodos, para que possamos trabalhar melhor com nossos educandos. Também propicia o espírito de equipe entre os professores, e isso é muito válido, pois todos precisam disso (Ana Paula, junho, 2008).

Acredito que a competição seria muito mais evidente, não somente entre os alunos, mas também entre os professores, portanto, esta formação que vem até nós é muito importante (Silvia, junho, 2008).

Penso que seria quase impossível vivermos sem os Jogos Cooperativos, pois eles são um farol que nos une, nos guia, e aí entra o papel do coordenador de cada escola, que quando vê o grupo disperso, chama e leva a uma nova reflexão (Angélica, julho, 2008).

Por meio destes depoimentos se evidencia, por uma parte, a forma solitária com que o sistema de ensino submete os professores, ao que diz respeito à busca de novas estratégias para superar os dilemas docentes. Por outra, os depoimentos registram que esses docentes exercitam a cooperação antes de exercitá-la em suas aulas, numa experiência coletiva de formação que crêem ser em benefício dos estudantes, os quais esperam por práticas de aprendizagem inovadoras.

Sobre as experiências de sociabilidade do conjunto da comunidade escolar oportunizadas pelas ações do Programa A União Faz a Vida, o ideário do Programa (SICREDI, 2008), aposta que o estímulo produzido na comunidade pelos Jogos Cooperativos favorece o afeto mútuo, o trabalho conjunto, a união e a coletividade. Crê nos Jogos Cooperativos como estratégia de motivação, mobilização, participação e co-responsabilidade das famílias dos estudantes, na condução do projeto político-pedagógico da escola.

Escola, comunidade, alunos, famílias, todos caminham juntos, em consonância com os propósitos de cooperação do Programa A União Faz A Vida (Maria, junho, 2008).

[...] aumentou a participação dos pais e dos alunos em reuniões e o número de alunos também aumentou. Atividades diversificadas também têm trazido a comunidade para a escola (Vitória, junho, 2008).

[...] o Programa contribui na aproximação das famílias com a escola [...] e os Jogos Cooperativos nos conduzem para uma formação de grupo que, com a família na escola, crescemos ainda mais (Maurício Gabriel, junho, 2008).

Estes depoimentos indicam também que nessas escolas o ideal da gestão democrática, previsto nos marcos da Lei nº 9.394/96, parece estar sendo alcançado. Nesse sentido, não há dúvidas de que a condução de projetos político-pedagógicos, com a participação de toda a comunidade escolar tem conferido mais segurança aos professores e mais significado aos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jogando com a consciência da cooperação, podemos desfazer as barreiras que construímos para atacar e defender, e então, nos abrimos para recuperar o contato com os outros que estão fora e dentro de nós mesmos. E é nessa dimensão interior do Jogo Cooperativo que podemos descobrir quem somos autenticamente, mostrando o que há para além das aparências e diferenças, nos aproximando de uma síntese do Eu com outro [...] revivendo o nós (BROTTO, 2001, p. 100).

A pesquisa concluída objetivou investigar o impacto que os Jogos Cooperativos, nas ações do Programa A União Faz a Vida, vem produzindo nos saberes e nas práticas docentes dos professores do ensino público da região do Médio Alto Uruguai/RS, na perspectiva deste coletivo docente.

Na sessão que denominei de “reflexões acerca das categorias de análises”, tratei de elaborar uma cuidadosa descrição de cada uma das categorias ilustrando-as com fragmentos de documentos, sobretudo documentos oficiais do SICREDI relativos ao Programa A União Faz a Vida, e com fragmento dos depoimentos dos professores que colaboraram com meu estudo.

Entretanto, é chegada a hora de registrar minhas compreensões sobre o que investiguei. Estou ciente que passar da descrição de um “fenômeno” à sua “compreensão” exige outra forma de análise e outras categorias. Aprendi essa lição, entre outras, lendo os textos referentes às estratégias teórico-metodológica, já citado nessa dissertação, cujos autores não faz falta referir novamente.

Obviamente, não pretendo confrontar minhas posições ante cada uma das categorias de análises, com a posição dos colaboradores. Também não é minha intenção manifestar julgamentos sobre as ações dos Jogos Cooperativos (SICREDI) e seus feitos nos saberes e nas práticas docentes, da forma como esses docentes os interpretam. O que desejo registrar aqui é a minha compreensão que, seguramente, está limitada às dimensões, ao contexto e à estrutura teórico-metodológica que construí ao longo dessa experiência acadêmica denominada Mestrado. Com esse ato também penso que cumpro a exigência de registrar, publicamente, ao menos parte das aprendizagens que o processo da pesquisa produziu em mim.

Retorno ao que disse no início dessas considerações para falar sobre a compreensão que se constrói de um fenômeno estudado. É necessário construir categorias distintas daquelas que estruturam a descrição desse mesmo fenômeno.

No meu caso, optei por manifestar minhas compreensões dos resultados da pesquisa por meio de quatro eixos de análise: efeitos das oficinas de Jogos Cooperativos; a narrativa da escola; a paradoxal relação entre capital e cooperação; as perguntas que ficam.

Sobre os efeitos das ações do Programa A União Faz a Vida, especificamente as oficinas de Jogos Cooperativos, nos saberes e nas práticas docentes dos professores diretamente implicados nessa experiência é difícil não reconhecer que: a) produziram novas formas de relacionamento entre professores, estudantes e famílias dessas comunidades escolares; b) têm contribuído significativamente no aprimoramento de dinâmicas cooperativas, no fazer pedagógico dos docentes de todas as disciplinas do currículo escolar; c) têm oportunizado a formação dos docentes no que tange às ações interdisciplinares e aos processos avaliativos; d) têm favorecido relações mais freqüentes e mais sólidas entre “escola e família”; e) têm oportunizado aos estudantes o fortalecimento da auto-expressão, da auto-estima, dos valores coletivos, entre outras oportunidades.

Ao reconhecer esses feitos estou também fazendo valer uma das recomendações da banca examinadora do meu projeto de dissertação, que reconheceu valor no desenho da trajetória investigativa que construí, entre outras razões, pelo fato de privilegiar a escuta da perspectiva dos professores. Aprendi mais na experiência de escutá-los do que propriamente com o que tinham a dizer-me sobre as ações do Programa e seus impactos, na condição de que trabalho há algum tempo nessas ações. Entretanto, foi surpreendente constatar as dimensões que esses professores conferem aos impactos. Dimensões e significados que me fizeram pensar sobre o que denominei de segundo eixo de análise: a narrativa da escola.

Para dar mais sentido às compreensões que quero manifestar nesse eixo apóio-me com muita ênfase no texto de Hernández (2007). Há muita distância entre o que a instituição escolar oferece e as expectativas dos estudantes e dos professores. Isto todos já sabemos e aqui ficarei restrita ao âmbito dos docentes, por ter sido um grupo desse coletivo que dialoguei.

Hoje, conforme Hernández (2007), o principal problema que as escolas enfrentam é a narrativa dominante e a dificuldade em mudá-la. A narrativa mais freqüente na educação é aquela que atende à “naturalização”, ou seja, as coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira: a única forma que se tem de agrupar os alunos é por idades; os livros-textos são a fonte prioritária para o aprendizado; os alunos são considerados indolentes e não têm interesse por nada, e que, por isso, há de se separar os melhores do resto.

As narrativas são formas de construir consensos em torno de concepções e maneiras de como há de ser pensada e vivida a experiência. A narrativa atual da escola é a do mercado.

A educação é cada vez menos vista como direito, mas como um serviço mediado pelos interesses da economia de mercado e pelos ditames das Organizações Internacionais como a Organização Mundial do Comércio – OMC. Nesse contexto, o Estado, cada vez mais desresponsabilizado com as políticas sociais, no que tange à educação, fornece mínimos recursos para colocá-la em prática. A narrativa da escola, nos tempos atuais, está fixada por organismos internacionais e vinculada à manutenção e à transformação do sistema de relações econômicas e trabalhistas.

As reformas educativas, propostas pelos governos, justificam-se salientando os aspectos frágeis do sistema, como por exemplo, o despreparo e a desmotivação dos docentes para produzir índices melhores de aprendizagem. Nesse cenário, os slogans simplificadores, como denomina Hernández (2007), se alojam quase que sem resistência, uma vez que trazem, em suas entrelinhas, uma política que diz que os professores estão despreparados, desmotivados e necessitados de programas de apoio, como “Todos pela Educação”, “Amigos da Escola”, entre outros.

Este último, idealizado pela Rede Globo de Televisão, revela um discurso que, com um simples olhar leigo, remete-nos a outros importantes valores societários, como: construção do capital social; fortalecimento dos laços comunitários, etc. Possibilidades de interpretações que também têm gerado processos críticos como o exemplo da chamada contra-campanha (CALDERÓN e SILVA, 2007), que reuniu estudantes universitários, acadêmicos de pedagogia, de Universidade não revelada, produzindo uma série de observações com o intuito de desmascarar os interesses ocultos presentes no Projeto da emissora global:

- a desresponsabilização do Estado, na medida em que, por meio da ação voluntária, transfere à sociedade a responsabilidade pela manutenção das escolas;
- a desvalorização dos profissionais de educação, uma vez que qualquer cidadão poderia substituí-los;
- a criação de um ambiente propício para justificar a redução dos investimentos estatais, uma vez que existem pessoas com boa vontade para assumir as obrigações do Estado, contribuindo para o desmonte da Escola Pública.

Por esta narrativa, subentende-se que a escola revela-se muito mais como um mercado do que como direito do cidadão. Ao invés de ser uma política de Estado, torna-se a de uma empresa ou de um banco, como o exemplo do Projeto “Amigos da Escola”.

Com este pensamento, não objetivo desqualificar totalmente essas iniciativas, pois, reconheço também, o que nelas tem de intencionalidade pedagógica, mas, acabam por

desvalorizar o mundo escolar. Assim, entendo a positividade conferida pelos professores ao Programa A União Faz a Vida e as oficinas de Jogos Cooperativos.

Positividade amplamente reconhecida, mas que não deixa de exigir um aprofundamento reflexivo, no que denominei de terceiro eixo analítico: a paradoxal relação entre “capital” e “cooperação”.

A escola como organização, concordando com Ball (1989), não pode ser considerada independente do seu entorno. Também não podemos, na condição de estudiosos da educação, avaliá-la simplesmente nos limites da sua “adaptação” a esse entorno.

Ao estudar a sociologia das relações escolares, o autor deixa claro que, para compreender o mundo, o micro-político, o local, a escola, é preciso estudar e compreender um contexto mais amplo, global, que contempla relações internacionais. Não há como compreender a escola olhando somente para o seu entorno, porque a escola é uma instituição que está dentro de um contexto mais amplo.

Esta interferência dos organismos internacionais não se dá somente na escola, ela acontece na nossa vida, no mercado, na sociedade como um todo, e não há como isolar a escola deste mundo competitivo. Ela tem um compromisso, uma função social, que é formar pessoas, por isso, ela precisa ser minimamente lúcida, crítica, para saber situar-se nesse mundo e compreender o que está acontecendo com ele.

Então, como entender as ações do Programa A União Faz a Vida coordenadas pela Empresa SICREDI, na medida em que essas ações pretendem fazer com que os professores, portanto, a escola, produzam cidadãos preparados para assumirem com sucesso seus papéis no mundo da vida e do trabalho?

Compreendo que esse Programa, assim como outras ações, hoje presentes na escola brasileira, ilustra a representação social vigente: “devemos crer na educação, mas não podemos confiar na escola”! Essa representação tem se materializado no controle do trabalho docente e, com isso, a definição do que fazer e de como fazer educação está cada vez menos nas mãos dos professores.

Todos os problemas relativos à sociedade, como o desrespeito às normas de trânsito, ao meio ambiente, os crimes, tudo está sob os cuidados da educação. Paralelo a isto, está a desconfiança aos trabalhos docentes, evidenciada por meio dos programas e projetos que se alojam na escola com os “slogans simplificadores”.

Trato este eixo como paradoxal, porque há uma aposta na educação e uma desconfiança na escola, ou seja, tanto o Estado como a sociedade civil, tem a intenção de controlar e desconfiar do trabalho docente, autorizando-se a oferecer programas de

intervenção, seja por bancos, ONGs, etc. Como o Estado está cada vez menor e menos responsável, agradece. Os professores, nesse contexto, passam a ser executores de tarefas, incluídas as dinâmicas didático-pedagógicas pré-estabelecidas.

Não creio que ações, como as do Programa estudado, façam parte de uma conspiração contra os professores e a escola. Entretanto, estou convencida de que é sim, uma evidência dos efeitos das políticas educacionais sustentadas pelos organismos internacionais que, no caso brasileiro, a partir dos anos 1990 do século XX, imprimem iniciativas, restrições e controles nos rumos da educação e sobre as condições de trabalho dos professores.

Para encerrar e ao mesmo tempo demarcar uma continuidade reflexiva, ficam as seguintes perguntas: Poderemos ser felizes praticando a cooperação nesses tempos que privilegiam competências e méritos? A formação dos professores proposta pelo Programa A União Faz a Vida contempla interesses de quem? Que histórias compartilham juntos, para além das experiências dos Jogos Cooperativos, esses professores e estudantes?

DOCUMENTOS ANALISADOS

Entre os Documentos consultados e analisados para a execução deste Projeto de Dissertação, estão:

- Acordo da parceria entre a Universidade Regional Integrada – URI e o Sistema de Crédito Cooperativo – SICREDI. Processo nº 1648/SE/03 – Data: 27/03/2003 – Parecer nº 1635.03/CUN/03;
- Banco de Dados do Programa A União Faz a Vida, SICREDI CENTRAL, Porto Alegre: Diagnóstico, 2007;
- Brasil, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394/96. Brasília, 1996.
- Conferência Mundial de Educação para Todos, da Declaração de Salamanca – (1994);
- Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência - Guatemala (1999 e 2001);
- Dados quantitativos dos Municípios (escolas, educadores, crianças e adolescentes), pela Coordenação Regional do Programa A União Faz a Vida, 2007/2008, da região do Médio Alto Uruguai/RS;
- ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069/90. São Paulo, 1990.
- Histórico do Sistema de Crédito Cooperativo – SICREDI;
- Manual do Programa A União Faz a Vida, SICREDI CENTRAL / Porto Alegre, 2003;
- Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (1998);
- Relatório para a UNESCO, da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI, escrito por Jaques Delors (1996).
- SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, que é integrante do Sistema Cooperativista Nacional e foi criado pela Medida Provisória nº 1.715 de 03 de setembro de 1998 e suas reedições, regulamentado pelo Decreto nº 3.017, de 06 de abril de 1999.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Verena. **História Oral: a experiência do Centro de Pesquisa e Documentação de História – Cpdoc.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Celso. Entrevista. **Revista Jogos Cooperativos.** Ed. 2 – Ano II: 2002.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** Barcelona: Paidós / MEC, 1989.

BARESTRETI, Ricardo Brisolla. **Educando para a Cidadania: Os Direitos Humanos no Currículo Escolar** (2005). Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/livros>>. Acesso em: 11 dez. 2007.

BARRETO, André V. de Barros. Jogos Cooperativos e a Cultura da Cooperação. **Revista Jogos Cooperativos.** Ed. 9/10 – Ano I: abril/maio, 2002.

BOFF, Leonardo. **Ou mudamos ou morremos.** 2001. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/portalecodebate>>. Acesso em 20 jun/08.

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

_____. **Jogos Cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência.** Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.

_____. **Jogos Cooperativos: Exercitando a Paz-Ciência da Cooperação.** **Revista Jogos Cooperativos.** Ed. 4 – Ano II: 2003.

BROWN, Guillermo. **Jogos Cooperativos - Teoria e Prática.** São Leopoldo: Sinodal, 2004.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; SILVA, Elza Maria Tavares. Amigos da Escola e Cidadania: para além da Solidariedade. **Saúde Coletiva**, maio-junho, 2007/vol. 4, número 015. Editora Bolina, São Paulo, Brasil pp. 94-98.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. Pearson: São Paulo, 1983.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com Jogos Cooperativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas, SP: Papyrus, 18 ed. 1989.

CURY, Augusto. **A Educação precisa passar por uma revolução**. São Paulo: 2005. Disponível em: <http://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Educacao/Cury_Educacao.htm>. Acesso em: 14 nov. 2007.

FALCÃO, Paula. Facilitador ou Focalizador? **Revista Jogos Cooperativos**. Ed. 1 – Ano II: 2002.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FORTUNA, Tânia R. **Formando professores na universidade para brincar**. Santa Marli Pires dos Santos (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **O Brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social**. Paineis ANPEDSUL: Itajaí/SC, 2008.

_____. **A dimensão humana da docência**. 2001. Disponível em: <<https://www.seed.se.gov.br/detalhar>>. Acesso em 22 abr/08.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

HAMES, Care. C. **Experiência interdisciplinar através de projeto de trabalho no contexto da escola – saberes construídos pelos professores**. Tese de Mestrado. UNISINOS: 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LUZ, Aline Souza da. **Escola de Qualidade – olhares sobre a formação de professores**. Painel ANPAE: Porto Alegre, 2007.

MAGALHÃES, Hilda Gomes D. **A prática docente na era da globalização**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

MATTOS, Ana Lúcia. Aprendizagem com Jogos Cooperativos II. **Revista Jogos Cooperativos**. Ed. 1 – Ano III: 2005.

MATURANA, R. Humberto. **La realidade: objetiva o construída?** México: Anthropos, 1997.

MEAD, Margaret. **Cooperation and competition among primitive people**. Boston: Beacon, 1961.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**. Porto Alegre: V. 8, N. 1, p. 57 – 66, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente - os desafios da Educação no mundo globalizado**. São Paulo: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da Complexidade**. IN: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. POA: Artes Médicas, 1996.

_____. **Meus Demônios**. Rio de Brasil, 1997. Janeiro: Bertrand.

_____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** Cortez: Unesco, 2000.

MOYSÉS, Lucia. **O desafio de saber ensinar.** Campinas, SP: Papyrus, 9.ed. 1994.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

_____. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa.** In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativa metodológica.** Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.

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

PAULA, Eduardo Coutinho de. **Consciência de Grupo: a Essência da Cooperação.** *Revista Jogos Cooperativos.* Ed. 3 – Ano II: 2003.

PAVANELLO, Maria Regina. **Cotidiano da sala de aula e formação docente.** UEM, Painel ENDIPE: Porto Alegre, 2008.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: Complexidade, transdisciplinaridade e incerteza.** Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <[http://www.uninove.br/grupec/Edgar Morin](http://www.uninove.br/grupec/Edgar%20Morin)>. Acesso em: 22 fev. 2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, sonho, jogo, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PLATTS, David E. **Autodescoberta divertida: uma abordagem da Fundação Findhorn para desenvolver a confiança nos grupos.** São Paulo: Trion, 1997.

RAMOS, R. C. L. **Danças Circulares Sagradas: Uma proposta de Educação e Cura.** São Paulo: Ed. Triom, 2002.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. **A reflexão no processo de formação continuada: ressignificando a prática pedagógica.** Painel ENDIPE: Porto Alegre, 2008.

SICREDI. **Conhecendo o Programa A União Faz a Vida** / Fundação SICREDI (coord.) Porto Alegre, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Mônica. Afinal, de onde vêm estes jogos? **Revista Jogos Cooperativos**. Ed. 1 – Ano I: 2002.

_____. Tipos e Categorias de Jogos I. **Revista Jogos Cooperativos**. Ed. 2 – Ano I: 2002.

_____. Tipos e Categorias de Jogos II. **Revista Jogos Cooperativos**. Ed. 4 – Ano I: 2002.

_____. Extraindo o melhor do Jogo. **Revista Jogos Cooperativos**. Ed. 5 – Ano I: 2002.

_____. Jogos Cooperativos e Educação. **Revista Jogos Cooperativos**. Ed. 7 – Ano I: 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. Idéias Gerais Para a Elaboração de um Projeto de Pesquisa**. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. 2ª ed. Porto Alegre: 2001.

TUBINO. **A política nacional do Esporte**. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 1., Foz do Iguaçu, 1998, CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 2., Foz do Iguaçu, 1998. Campinas: UNICAMP: FEF/DEM, 1998. 61-63.

WALLON, Henri. **Os meios, os grupos e a psicogênese da criança**. In: WERE, M. José G.; NADEL-BRULFERT, Jaqueline. Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986.

WOSIEN, Bernhard. **Dança: um caminho para a totalidade**. São Paulo: Triom, 2000.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCADORES
COLABORADORES DA PESQUISA**

MESTRADO INTERINSTITUCIONAL – UNISINOS / URISAN

Mestranda: Vera Lucia Rodrigues de Moraes – CREF 008871 – G/RS

Orientadora: Dr^a Rosane Kreuzburg Molina

Questionário / Educadores

INFORMAÇÕES OBJETIVAS DOS COLABORADORES

1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

NOME: _____

E-MAIL: _____

TELEFONES para contato (fixo e celular): _____

FORMAÇÃO: (Magistério, Licenciatura Plena, Especialização, Mestrado) _____

TEMPO DE DOCÊNCIA: _____

MUNICÍPIO: _____

ESCOLA: _____

TEMPO NESSA ESCOLA: _____

NÍVEL DE ENSINO: (Educação Infantil, Fundamental, Médio) _____

DISCIPLINA: (ano, série) _____

2 – PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA:

Tempo da participação: _____

Quantos seminários de formação já participou? _____

Atividades e/ou ações que desenvolve nas suas aulas? _____

3 – JOGOS COOPERATIVOS:

Qual tem sido a aplicação dos Jogos Cooperativos nas suas práticas educativas no contexto escolar? Descreva. _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

- Comenta o que sabes sobre o PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA.
- Comenta o que sabes sobre os Jogos Cooperativos.
- Como avalias que os seminários de formação continuada do Programa A União Faz a Vida impactam na tua formação e na tua prática docente?
- Comenta sobre a tua participação no Planeamento das ações do PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA aqui na escola.
- Como tu avalias o que mudou na tua vida profissional depois da implementação do PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA?
- Diz-me o que tu percebes que mudou na escola. Podes explicitar, onde, quando e como percebes o que estás dizendo sobre as mudanças ou as não-mudanças?
- Comenta a tua prática docente antes e depois da implementação do Programa A União Faz a Vida.
- O que pensas sobre a instituição escolar?
- O que pensas sobre o PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA?
- O que pensas sobre a Oficina dos Jogos Cooperativos?
- O que pensas sobre crianças e adolescentes?
- O que pensas que a escola, o Programa A União Faz a Vida e os Jogos Cooperativos significam para a vida dos estudantes?
- Como imaginas que seria a vida dessa escola hoje, se não tivesse participando do Programa?
- O que imaginas que mudaria nessa escola se hoje deixasses de participar do Programa?
- Espaço final para comentários livres de pauta, sobre o tema.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.²⁰**TERMO DE CONSENTIMENTO****UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

Você está sendo convidado (a) a contribuir com uma pesquisa que tem por objetivo investigar qual é o impacto que os Jogos Cooperativos, no contexto do Programa A União Faz a Vida, vem produzindo nos saberes e nas práticas docentes dos professores que trabalham no ensino público da região do Médio Alto Uruguai/RS, na perspectiva deste coletivo docente.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, com coleta de dados realizada por meio de questionários e entrevistas.

O procedimento da pesquisa está limitado ao âmbito de duas escolas de cada um dos municípios, onde o programa foi implantado até o ano de 2004, que são: Rodeio Bonito, Vista Alegre, Pinheirinho do Vale e Ametista do Sul, nas escolas Municipais e Estaduais, Urbanas e Rurais, de Educação Infantil e Ensino Fundamental, contemplando educadores de todas as disciplinas.

Seu consentimento com a contribuição nessa pesquisa não oferece nenhum risco e não o (a) submeterá a situações constrangedoras. Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com o compromisso assumido com o Programa A União Faz a Vida e a URI - Universidade Regional Integrada, Campus de Frederico Westphalen e com a consolidação do programa e as ações solidárias que dele emergem.

As informações confiadas à guarda da pesquisadora são de caráter confidencial e a identidade dos (as) professores (as) colaboradores (as) ficará preservada.

A recusa em seguir contribuindo com a pesquisa será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de análise das informações a qualquer momento, se assim você desejar.

²⁰ Serão assinadas em duas vias. Uma ficará com a pesquisadora e a outra com o (a) colaborador (a).

Declaração de Consentimento livre e esclarecido

Tendo lido as informações acima e tendo sido esclarecido (a), concordo em contribuir livremente com o estudo.

Nome:

Assinatura: Data:

Município:

Escola:

Telefone:

E-mail:

Contato com a Mestranda

Rua: Presidente Kennedy, nº 1064, 703, Br. Centro, CEP. 98400-000

Frederico Westphalen/RS

Fone: (55) 9148-4109 E-mail: moraes@fw.uri.br / zmoraes@tcheturbo.com.br