

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MÁRIO CERDEIRA FIDALGO

CARTOGRAFIA DOS JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA



CURITIBA
2015

MÁRIO CERDEIRA FIDALGO

CARTOGRAFIA DOS JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Madruga Cunha

CURITIBA
2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9º/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Fidalgo, Mário Cerdeira
Cartografia dos jogos cooperativos nas aulas de educação física. /
Mário Cerdeira Fidalgo. – Curitiba, 2015.
123 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Madruga Cunha
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação
Universidade Federal do Paraná.

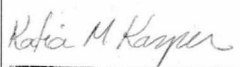
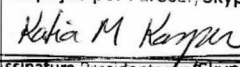
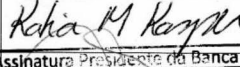
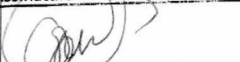
1. Educação – educação física – estudo e ensino.
2. Jogos cooperativos – jogos em grupo – educação física escolar. 3.
Jogos cooperativos – metodologias de ensino – cartografia. I. Título.

CDD 796

PARECER

Defesa de Dissertação de **MARIO CERDEIRA FIDALGO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Kátia Maria Kasper, Prof.^a Dr.^a Claudia Madruga Cunha, Prof. Dr. Cristiano Bedin, Prof. Dr. Rogério Goulart arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: "**CARTOGRAFIA DOS JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Kátia Maria Kasper		aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Claudia Madruga Cunha	participação por Parecer/Skype 	aprovado
Prof. Dr. Cristiano Bedin	assinatura Presidente da Banca 	aprovado
Prof. Dr. Rogério Goulart	Assinatura Presidente da Banca 	APROVADO

Curitiba, 31 de julho de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação


Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Teoria e Prática de Ensino

Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos
Coordenadora PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Matrícula 201571

A minha mãe, pai, irmã, irmão e sobrinhos. A minha companheira, esposa, amiga, cúmplice, minha Mela. A meu filho Felipe, que mudou a minha vida para melhor.

Agradeço pela oportunidade de fazer parte da primeira turma do Mestrado Profissional em Educação. Dessa história que começou de forma linda.

À minha orientadora Claudia, que acreditou em mim e que dedicou-se muito para que essa pesquisa fosse concluída.

Aos colegas de curso, colegas de profissão, alunos(as) e pibidianos(as) que tanto me ajudaram.

À Maria Regina, não só por fazer parte da banca, mas também por ter me proporcionado uma experiência única, de ser supervisor de um programa tão importante como o Pibid.

Foi muito bom contar com a contribuição dos professores Rogerio, Cristiano e da professora Katia. Aprendi muito com todos(as).

*Precisa-se de uma bola de cristal
que mostre um futuro gravido de paz:
que a paz brilhe no escuro
com o brilho especial que algumas
palavras possuem,
mas que seja mais do que a palavra,
mais do que promessa:
seja como a chuva que sacia a sede da Terra.
(Roseana Murray)*

RESUMO

Este estudo buscou empreender uma cartografia das aulas de Educação Física Escolar, reconhecendo nos jogos cooperativos um meio para contrapor a lógica competitiva que rege o ensino das práticas corporais e que condiciona esta disciplina a uma relação subserviente ao Esporte. Também para fomentar outros sentidos à experiência corporal e invocar princípios éticos com os quais não se regule os comportamentos dos corpos, mas, sim, explicitem as diferentes necessidades do outro, do diferente que habita cada um. A parte empírica da pesquisa foi desenvolvida como parte da proposta de intervenção dos estagiários da área de Educação Física inscritos no programa PIBID/UFPR, e responsáveis pelo ensino do respectivo conteúdo junto às turmas do 9º ano da escola onde atuou como professor e supervisor do Programa. Ao sustentar este estudo na filosofia da diferença de Gilles Deleuze (1988) e, mais especificamente, nos princípios do rizoma propostos pela filosofia deste em conjunto com Felix Guattari (1995), novos elementos emergiram para problematizar o ensino dos jogos cooperativos e reconhecer o potencial educativo presente em cada jogo proposto. Os jogos cooperativos foram compreendidos como ferramenta didático-pedagógica que permite operar linhas de fuga numa prática que libera potencialidades de um corpo intenso, e não extenso, como alguém que possui, numa visão deleuziana e guattariana, um corpo sem órgãos. O estudo permite afirmar que nas aulas de Educação Física, por meio do ensino dos jogos cooperativos, é possível gerar novas formas de alunos(as) se relacionarem com o conhecimento e, até mesmo, reconfigurarem a cultura das aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Corpo. Jogos Cooperativos. Rizoma. Cooperação. PIBID.

ABSTRACT

This study sought to undertake a mapping of classes of Physical Education at School, recognizing the cooperative games as a means to oppose the competitive logic that governs the teaching of corporal practices, and that conditions this discipline to a subservient relationship to Sport. Also to encourage other senses to the corporal experience and invoke ethical principles with which does not regulate the behavior of bodies, but explicit the different needs of the other, the different that dwells each one. The empirical part of the research was developed as part of the intervention proposal trainees of Physical Education area enrolled in PIBID / UFPR program, and responsible for teaching the content to the classes of the 9th year of school where I act as a teacher and Program Supervisor. To sustain this study in the philosophy of difference of Gilles Deleuze (1988) and more specifically, in the rhizome principles proposed by his philosophy together with Felix Guattari (1995), new elements emerged to problematize the teaching of cooperative games and recognize the educational potential present in each proposed game. The cooperative games were understood as a didactic and pedagogical tool that allows to operate escape lines in a practice that releases potential of an intense body, and not extensive, as someone who owns a body without organs in Deleuze and Guattari's vision. The study allows us to affirm that in Physical Education classes, through the teaching of cooperative games, it is possible to generate new forms of students to engage with the knowledge and even they reconfigured the culture of Physical Education classes.

Keywords: Body. Cooperative games. Rhizome. Cooperation. PIBID.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – competição	74
Figura 2 – cooperação	74
Figura 3 – competição	74
Figura 4 – cooperação	74
Figura 5 – U' Goni	77
Figura 6 – trânsito	80
Figura 7 – vivenciando a cooperação	83
Figura 8 – caminho às escuras	85
Figura 9 - jogo da abelha	87
Figura 10 - jogo do olhar	90
Figura 11 - círculo de diálogos	92
Figura 12 - jogo do barbante	95
Figura 13- sol, lua e estrelas	97
Figura 14 – travessia	100
Figura 15 – jangada	102

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Tabela de sugestões de conteúdos específicos das DCEs do Estado do Paraná	18
--------------------------------------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 PRIMEIRO PERCURSO: GENEALOGIA DE UMA PRÁTICA	19
1.1 DUALISMO DAS PRÁTICAS	20
1.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	24
2 SEGUNDO PERCURSO: ENCONTRO COM AS INSTITUIÇÕES	28
2.1 EM FORMAÇÃO: DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO AO CHÃO DA ESCOLA	29
2.2 DO ESPORTE AO JOGO	34
2.3 JOGOS COOPERATIVOS	38
3 TERCEIRO PERCURSO: ENCONTRO COM A FILOSOFIA DA DIFERENÇA	43
3.1 A RELAÇÃO DO RIZOMA COM UMA METODOLOGIA PARA OS JOGOS COOPERATIVOS	44
3.2 PRINCÍPIOS DE UM RIZOMA PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ..	48
3.3 PRÁTICAS DA COOPERAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE UM CORPO DO SENTIDO	56
3.4 DO CORPO PASSIVO AO CORPO SEM ORGÃOS (CsO)	58
4. QUARTO PERCURSO: ANÁLISE RIZOMÁTICA DE UMA INTERVENÇÃO ÉTICA E ESTÉTICA DO JOGO COOPERATIVO	69
4.1 OS JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	70
4.1.1 CONEXÃO	77
4.1.2 HETEROGENEIDADE	83
4.1.3 MULTIPLICIDADE	87
4.1.4 RUPTURA ASSIGNIFICANTE	92
4.1.5 CARTOGRAFIA	95

4.1.6 DECALCOMANIA	100
4.2 UM PROJETO PARA A CONTINUIDADE	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXOS	114
ANEXO 1 – OFICINA DE JOGOS COOPERATIVOS E DANÇAS CIRCULARES PARA FORMAÇÃO DOS(AS) PIBIDIANOS(AS)	115
ANEXO 2 - FOTOS DOS CONTRATOS DAS TURMA X, Y e Z	121

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta Cartografia se ocupa em refletir sobre um dos conteúdos da disciplina de Educação Física. Tendo por foco a análise de uma experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvida junto aos acadêmicos/as da Licenciatura do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, onde atuo como supervisor. Nesta proposta utilizei os Jogos Cooperativos como conteúdo básico para organizar atividades voltadas, não apenas para colaborar com a área, mas também com intuito de fazer resistência a certas atuações que massificam as possibilidades educativas desta disciplina.

Fazendo desta experiência o material empírico desta análise, desdobro-a num formato cartográfico que se utiliza de alguns percursos, tais como: o resgate da minha própria formação, as quais complemento com uma narrativa das escolhas práticas e teóricas da minha própria formação inicial; também, trago as experiências como profissional de educação física vividas nas escolas de ensino básico do Paraná; e, para além da escola, elucido um trabalho vivido na Secretaria Estadual de Educação; por fim, minha busca por formação continuada, até chegar ao mestrado profissional.

A cartografia me permite mostrar os diversos caminhos, percursos, paragens, desvios que justificam, no andar da minha carreira, a escolha por este conteúdo didático.

Deve ficar claro ao longo do trabalho que a escolha dos jogos cooperativos em muito foi motivada pelo envolvimento pessoal. Esta é uma prática com a qual venho trabalhando, suas possibilidades educativas, nos últimos dez anos. Nesse tempo, venho construindo um modo próprio de atuar com o jogo cooperativo, ressignificando a cada nova trajetória, seus possíveis usos e resultados didáticos, seja no ambiente profissional da escola, seja na vivência acadêmica, seja no âmbito pessoal. O gosto pelo jogo vem desde a infância e a busca pela cooperação¹ surgiu na faculdade em função da aproximação com os projetos de pesquisa e os movimentos sociais.

¹ BROTTTO (1997) define cooperação como um processo social, em que os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são distribuídos para todos; já a competição é um

Trago o jogo cooperativo, suas atividades, e com a cartografia, desdubro os motivos desta escolha, mostrando o porquê de eleger esta ferramenta, que preferencialmente utilizo nas minhas aulas. O que dá sentido a esta minha escolha vai exposto por aqui em percursos. Estes formam as linhas de um mapa, compõem um contexto que justifica trazer este conteúdo minoritário, no que refere às diretrizes curriculares e oportunizá-lo como parte de uma formação inicial.

Expor esses percursos parece necessário para poder dar a saber a composição do vivido profissional, a construção não apenas simbólica da experiência didática. Montando um panorama do sentido, numa análise que não deixa de abordar conteúdos fundantes, construo, enfim, esta cartografia. Nela o jogo cooperativo dialoga com conceitos vindos da filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Felix Guattari². Com o jogo cooperativo foi se constituindo um território de identificação profissional docente, uma prática que elejo e defendo como antídoto a outras práticas massificadoras na área em que atuo.

Trago um trabalho proposto no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³ que envolve o ensino dos jogos cooperativos em uma Escola Estadual do Paraná, localizada no município de Curitiba, e, numa

processo em que os objetivos são mutuamente exclusivos, as ações isoladas e em oposição umas às outras, e os benefícios são concentrados somente para alguns. (BROTTO, 1997, p. 42)

² Gilles Deleuze: apaixonou-se pela filosofia nas aulas do professor Vial, no Licel Carnot, em 1943, obtendo no ano seguinte Diploma de Estudos Superiores. Foi professor de 1948 a 1957 no Liceu de Amiens, no de Orléans e no Louis-Le-Grand em Paris. Foi pesquisador do CNRS e lecionou na Faculdade de Lyon até 1969. Com Guattari escreveu algumas obras: O anti-Édipo, Mil platôs, O que é a diferença?.

Felix Guattari: psicanalista, filósofo e militante de esquerda, trabalhou por causas das minorias no mundo todo. Além da parceria com Deleuze, esteve na origem do CERFI (Centro d'Études, de Recherches et Formation Institutionelles), coletivo de pesquisadores em Ciências Humanas fundado na França, além de suas obras individuais. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, pg 126)

³ O Pibid, segundo a Capes, tem como objetivos: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>)

análise teórica mais ampla, observo sua oferta de movimentos e sentido, seu desenvolvimento como atividade educativa, o relacionando aos conceitos que vêm da filosofia da diferença, mais especificamente aos princípios do rizoma.

No diálogo entre os dois campos - a educação física e a filosofia da diferença, especialmente a deleuziana - realizo uma cartografia das percepções dos(as) alunos(as) de 9º ano do ensino fundamental que participaram no primeiro trimestre de 2015 desta proposta, que entendo se constituir como linha de fuga das aulas tradicionais de Educação Física.

Para Oliveira e Paraíso (2012), a cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta, possui características de desvio, de rodeio, da divagação, da extravagância e da exploração. Nesta pesquisa, utilizo os Jogos Cooperativos como ferramenta pedagógica que possibilita adaptações, desvios e estimula a criatividade.

A cartografia é a ciência que trata da concepção, produção, difusão, utilização e estudo dos mapas. Inventando um mundo e seus lugares, interpretando à sua maneira o espaço, (...). Entendendo que o método cartográfico convoca a um exercício cognitivo peculiar do pesquisador, uma vez que, estando voltado para o traçado de um campo problemático, requer uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo do que reconhecê-lo. (MOURA & HERNANDEZ, 2012, p.2)

Mais do que registrar o processo, cartografar possibilita perceber as coisas por meio da experiência, do deixar vir. Para Moura e Hernandez (2012, p.2), a cartografia “é um mapa do presente que demarca um conjunto de fragmentos, em eterno movimento de produção”.

De acordo com DELEUZE & GUATTARI,

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consciência. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.30)

Ao organizar um trabalho didático-pedagógico na escola, aliado à formação dos(as) pibidianos(as)⁴, proponho uma Educação Física que trabalhe a educação para um corpo múltiplo, corpo que se fende e se desdobra em múltiplos sentidos na busca de unificar-se, e para um corpo reflexivo, possibilitando aos alunos(as)⁵ refletirem sobre o convívio com e nas diferenças.

Entende esta análise que é papel do(a) professor(a) trabalhar com esses corpos de forma a alterar os produtos de uma consciência determinista que mais produz imagens distorcidas, inalcançáveis ou carrascas, de si e do outro. Deleuze junto a Guattari (2012) propõe uma nova política, uma nova ética e uma nova estética. Não basta para esses autores nomear a diferença, pois eles pretendem que se faça a diferença, que se construam práticas que possam sensibilizar.

Para tanto, recorre-se a autores da área, tais como Fabio Brotto, Alexandre Vaz, Walter Bracht, entre outros, para ao refletir sobre suas considerações por uma perspectiva que vem da filosofia da diferença, especialmente a que vem de Gilles Deleuze e Felix Guattari, tentar elucidar novas possibilidades para esta prática.

Nesse sentido, é que apresento aqui um trabalho cartográfico que foi construído por meio de grupos de estudo, reuniões de planejamento, oficina de formação docente, aplicação e análise dos jogos cooperativos, que se tornam o fio condutor desta pesquisa.

Os jogos cooperativos, nesta pesquisa, se tornam um objeto que possibilita aos envolvidos testemunhar as diversas possibilidades de jogar que aparecem durante a vivência dos(as) alunos(as) junto aos pibidianos(as). A criticidade para realizar um movimento, a construção de uma nova regra, a

⁴ Nomenclatura utilizada para diferenciar os bolsistas do programa PIBID dos outros acadêmicos da Universidade que fazem parte de outros programas e também recebem bolsas.

⁵ Para a escrita desta pesquisa e como uma escolha política, optou-se pela marcação definida dos gêneros para nomear os atores e atorras envolvidos na pesquisa. Essa escolha vem na direção de garantir as questões dos direitos do sujeito, sem a valorização de um gênero específico ou de uma neutralidade.

intensidade do jogo e os estímulos para buscar uma linha de fuga, podem ser algumas das características inerentes a este modelo de pesquisa.

Para isso, foram usadas como ferramentas na captação de resultados os relatórios de aula (diários de campo) com anotações do tempo e espaço, as modificações e readaptações nas regras e no desenvolvimento dos jogos, recortes de falas dos(as) alunos/as nos diálogos que foram constantes durante as vivências e rodas de conversa para avaliação dos jogos.

A questão que apareceu com a pesquisa é se os jogos cooperativos provocam nos(as) alunos(as) questionamentos a respeito das relações que se estabelecem no convívio dentro e fora da escola. Ao lado desta problematização foram destacados os seguintes aspectos: há um entrar e um sair do jogo; há um aceitar ou transgredir as regras; há uma deseducação em um jogo que não ensina a competir; como trabalhar com o corpo fugindo das estruturas de competição; como trabalhar para além do físico o corpo que está na escola; quais as formas que existem de se jogar; existe competição no jogo e cooperação no Esporte; é possível o(a) aluno(a) encontrar seu Corpo sem Órgãos (CsO) por meio dos jogos cooperativos buscando um corpo de intensidade. O problema da pesquisa surgiu da necessidade de garantir a vivência de outros conteúdos que possibilitem outras formas de educação do corpo.

A organização do trabalho se deu em quatro percursos que mapearam a minha trajetória de estudos sobre os jogos cooperativos desde a graduação na Licenciatura em Educação Física até o ingresso no mercado de trabalho e posteriormente no mestrado.

No primeiro percurso, procuro apresentar, ao modo de uma narrativa, a origem das escolhas nesta área, daí intitular a “Genealogia de uma prática”. Entendo por genealogia uma busca pelas experiências e pelas minhas vivências com a Educação Física nos últimos doze anos, que ganham forma nesta pesquisa, ou seja, passagem pela Universidade, pelo movimento estudantil e a relação com os movimentos sociais por meio dos projetos de extensão universitária, bem como a relação da vivência na Universidade com diversas concepções e práticas na Educação Física. Nesta parte do trabalho trato da

ideia que deu origem à escolha pelos jogos cooperativos como prática privilegiada de ensino.

O segundo percurso é marcado pelo caminho institucional no qual a passagem pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná foi o ponto de partida. O trabalho realizado no Departamento de Educação Básica teve como foco a construção das Diretrizes Curriculares, materiais didáticos, livros didáticos e a formação dos(as) professores(as) de Educação Física. Em conjunto com esse relato, apresento os jogos cooperativos como um dos conteúdos básicos da Educação Física, conforme DCEs e abro o debate sobre a relação do esporte com o jogo no contexto escolar, para, a seguir, situar os jogos cooperativos. Outro ponto importante é a chegada ao programa PIBID, quando me torno professor supervisor de acadêmicos/as de Educação Física.

No terceiro percurso, é tratado sobre o encontro com a Filosofia da Diferença (Deleuze e Guattari) ao entrar no mestrado profissional. O conceito de rizoma se apresenta fazendo relação com as aulas de Educação Física e com as metodologias aplicadas aos jogos cooperativos. Analiso como este conceito e seus princípios podem se contrapor a um modelo de pensamento arbóreo, o que permitiu refletir sobre as aulas de Educação Física enraizadas e padronizadas no modelo esportivo, forjando a relação entre esporte e jogo nas aulas de Educação Física. Outro conceito que aparece neste percurso é o corpo no espaço escolar fazendo uma relação do corpo passivo com o conceito de Corpo sem Órgãos (CsO).

Por final, no quarto percurso, foi feita uma análise do ensino dos Jogos Cooperativos desenvolvida pelos bolsistas do PIBID junto aos alunos(as) do 9º ano da Escola Estadual Ernani Vidal. Uso a cartografia como metodologia de abordagem de um trabalho de investigação, cujo objeto de análise e pesquisa faz utilização do jogo cooperativo orientado pelos princípios do rizoma, delineando uma nova ética para este conteúdo.

1. PRIMEIRO PERCURSO: GENEALOGIA DE UMA PRÁTICA

Falar de si não é uma tarefa fácil, muito menos de sua prática e do seu fazer pedagógico. Quando a escolha é por uma genealogia, o ser professor aparece acompanhado das escolhas que fiz desde a formação Universitária até ser professor de uma escola pública.

A história de cada um, a origem das escolhas, a área em que se está envolvido, neste caso a Educação, e a todo esse caminho intitulo de “Genealogia de uma prática”. Entendo por genealogia um resgate da minha origem, uma busca pelas experiências e pelas minhas vivências com a Educação Física na academia, na escola e fora dela. Segundo Deleuze (1996):

Genealogia quer dizer, ao mesmo tempo, valor da origem e origem dos valores. Genealogia se opõe ao caráter absoluto dos valores tanto quanto a seu caráter relativo ou utilitário. Genealogia significa o elemento diferencial dos valores do qual decorre o valor destes. Genealogia quer dizer, portanto, origem ou nascimento, mas também diferença ou distância na origem. Genealogia quer dizer nobreza e baixaza, nobreza e vilania, nobreza e decadência na origem. O nobre e o vil, o alto e o baixo, este é o elemento propriamente genealógico ou crítico. (DELEUZE, 1976, p. 2)

A passagem pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), o movimento estudantil desde o Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF), o Diretório Central de Estudantes (DCE) e a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), além da minha relação com os movimentos sociais com os quais tive contato com o meio rural e urbano mediante os projetos de extensão universitária, aflorando sentimentos de identidade e afeição, são o caminho traçado por mim dando sinais da origem ou nascimento do professor.

Nesse percurso aparecem diversas linhas de fuga⁶, mesmo que na época não tivesse contato com esse conceito, mas na minha pratica já o utilizava para fugir de algumas situações burocráticas e de imposição no trabalho.

⁶ Conceito de Gilles Deleuze e Felix Guattari do livro Mil Platôs I e que será desenvolvido no terceiro percurso desta dissertação.

Nas diversas disciplinas do curso de Educação Física tive contato com variadas concepções de ensino, cada uma defendida pelo seu professor(a) como a verdadeira, a mais atualizada. Esse contato diversificado foi acirrando a minha curiosidade e as escolhas se tornaram cada vez mais conscientes. A primeira escolha foi pelo local de trabalho, a escola aparece como ideal para que colocasse em prática o que tinha escolhido, as metodologias com as quais mais me identifiquei e que carrego até hoje.

Neste percurso da minha história apresento o caminho e as escolhas que me aproximaram de práticas corporais como, por exemplo, os jogos cooperativos, que acabam sendo um dos recursos que mais utilizo no espaço escolar e fora dele. O que muda na minha trajetória é a forma como utilizo o jogo, criando meu trato pedagógico, respeitando as diversas metodologias, mas criando uma identidade própria em relação ao meu ser professor, estimulando minha criatividade e buscando sempre uma renovação e apreciação das boas práticas que aconteciam.

1.1 DUALISMO DAS PRÁTICAS

Apesar de ter cursado a Licenciatura Plena em Educação Física ficou nítida na memória a imagem de ter passado por dois cursos. Embora hoje exista uma divisão do curso em bacharelado e licenciatura, no currículo antigo essa distinção só não era formalizada, pois era evidente a divisão de interesses dos(as) professores(as), perceptível pela formação de grupos de pesquisa que davam certa identidade para os discursos acadêmicos, intensificando tal divisão.

Estudos sobre o desenvolvimento motor⁷ e a fisiologia do exercício⁸ eram adotados pelos(as) professores(as) do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Estes pautavam-se por uma visão tecnicista de

⁷ Desenvolvimento motor, de acordo com GALLAHUE e OZMUN (2005, p.3), “é a contínua alteração no comportamento motor ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente”.

⁸ Fisiologia do exercício, para FOSS e KETEVIAN (2000, p.3), “é um aspecto da cinesiologia e da medicina desportiva que envolve o estudo de como o corpo – do ponto de vista funcional – responde, se ajusta e se adapta ao exercício e ao treinamento.”

ensino, voltada ao treinamento e às práticas de academia. Em contrapartida, havia outros(as) professores(as) que enfatizavam perspectivas teóricas fundamentadas em estudos do campo da Educação, fomentando o debate sobre a Educação Física Escolar.

A discussão sobre a divisão do curso ganhou força em meados de 2001, e na primeira proposta surgiu a ideia de estruturar a formação em quatro linhas: licenciatura, bacharelado, lazer e técnico desportivo. A proposta foi derrubada em discussões e debates de docentes e discentes, sendo retomada em 2002 pela ideia de dividir a formação em licenciatura e bacharelado.

A divisão por si não deveria gerar críticas, pois se acomoda aos processos cartesianos da disciplinarização. O processo que coloca em xeque a divisão da Educação Física é parte exterior/superior ao mecanismo de implosão que a própria área construiu. Ou seja, o mundo das novas relações sociais, entre elas, da sociedade de redes, empurra todas as áreas a conversarem entre si e a retomarem aquilo que foi perdido na modernidade científica: a interdisciplinaridade.

Nesse cenário de contradições e(ou) incoerências o resultado é a divisão dos próprios acadêmicos, que se criticavam e distinguiam-se entre “bombadões”⁹ e “pedagogentos”¹⁰. Essa fragmentação levava os estudantes do curso de Educação Física a se inserirem em um dos grupos, induzindo para sua formação a visão de um dos lados dessa erosiva disputa, ou seja, modos de entender a formação em biológica ou pedagógica.

O grande problema dessa divisão consistiu, e ainda consiste, no fato de os acadêmicos concluírem o curso com visão parcial do campo de atuação da Educação Física e conseqüentemente a reproduzirem na sua prática docente. A Escola ainda é o maior campo de atuação profissional e mesmo os acadêmicos/as que não querem atuar com o ensino escolar, têm nesse ambiente a principal oportunidade de emprego. O resultado disso são práticas descontextualizadas, frágeis metodologicamente e com objetivos distorcidos. E,

⁹ A expressão “Bombadões” pode ser atribuída a sujeitos que possuem o corpo malhado, sarado.

¹⁰ A expressão “Pedagogentos” é uma fusão entre as palavras pedagogos e nojentos, atribuída de modo pejorativo a estudiosos do campo da Escolar.

assim, recai nos(as) alunos(as) a vivência de práticas puramente técnicas com ênfase em repetições de movimentos sem significados.

Quando um(a) aluno(a) de graduação deixa de lado disciplinas fundamentais para a escola como a metodologia de ensino e a didática, priorizando disciplinas que dão um caminho para a performance técnica, esse(a) acadêmico(a) será um(a) professor(a) que também levará para sua prática a vivência dos movimentos técnicos. A crítica feita é que mesmo se a opção for por um trabalho puramente técnico, ainda assim os fundamentos didáticos se tornam fundamentais para um trabalho coerente com a escolha metodológica.

Apesar disso, o curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UFPR direcionou a formação dos acadêmicos para o ensino de modalidades esportivas. No currículo, o esporte aparecia, e ainda aparece, em forma de disciplinas. Entre elas: voleibol, basquetebol, handebol, futebol, esportes coletivos, esportes individuais, natação, atletismo, entre outras. Os demais conteúdos são ofertados de modo restrito, havendo poucas disciplinas sobre o ensino da luta, da ginástica e da dança. No caso específico do jogo, nenhuma disciplina.

Desde o início do curso, optei por aprofundar conhecimentos referentes à prática escolar. Essa escolha me possibilitou a inserção em diversos espaços da Universidade, desde o movimento estudantil, como em projetos de extensão e estágios em espaços escolares. Foi por meio dessa escolha que conheci os jogos cooperativos, dando vazão à necessidade de encontrar uma prática que reunisse valores e pensamentos, questões que me foram forjando um caráter profissional: que elevasse o espírito colaborativo, crítico e autônomo.

De modo geral, os jogos cooperativos não são contemplados nos currículos acadêmicos, embora se caracterizem como trabalho educativo que envolve a possibilidade de movimentar o corpo em busca de um conhecimento de si e da cooperação com o outro.

Iniciei minha atuação com o ensino do conteúdo jogo em uma casa de reabilitação de meninos em situação de risco social no município de Campo Magro e na creche da Vila das Torres (Vila Pinto) localizada em Curitiba. As

intervenções aconteciam duas vezes por semana com duração de duas horas. Esse projeto impulsionou meu trabalho de conclusão de curso.

Posteriormente, optei pelo estudo dos jogos cooperativos como ferramenta pedagógica no processo de inclusão em escolas públicas, quando cursei uma pós-graduação sobre Inclusão. Paralelamente à formação acadêmica, a aplicação dos jogos esteve presente nas diversas experiências de docência em escolas de Curitiba e Colombo (Região Metropolitana), primeiramente como docente com contrato temporário e posteriormente como professor concursado.

Os jogos cooperativos, sendo um instrumento didático-pedagógico de possível utilização nas aulas de Educação Física, conduziram minha prática ao engajamento em torno de questões que envolvem critérios nas escolhas dos conteúdos e no planejamento das aulas; adaptando, pensando e repensando minha prática, na elaboração de novos sentidos ao fazer pedagógico.

Nesse processo, compreendi que os jogos cooperativos possuem potencial para contrapor os princípios que o ensino do esporte traz de forma enraizada, ligada ainda a certa tradição de cunho positivista, na medida em que se distingue do modelo competitivo.

Os jogos cooperativos redimensionam a prática dita física como ferramenta para explicitação de uma cultura corporal que implica uma vivência do corpo no coletivo, estabelecendo relações ao modo de uma experiência cultural e pessoal. Vale notar que nesse corpo agrega e localiza suas dimensões, identificando e se dissolvendo neste todo, o que não é algo comum no cotidiano das escolas.

Esse conteúdo contraria a perspectiva tradicional de Educação Física, caracterizada pela lógica da padronização da performance esportiva, da comparação dos resultados e da seleção dos mais habilidosos. Contexto que implica uma Educação Física que dialoga com os corpos que habitam a escola de forma binária, quando determina que alguns são hábeis outros inábeis; uns aptos, outros inaptos; uns fortes, outros fracos; etc.

1.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

No decorrer das atividades acadêmicas foram apresentadas pelos(as) professores(as) diversas abordagens de ensino¹¹ da disciplina de Educação Física Escolar. Cada abordagem revelava determinada prática docente, permeada por concepções de corpo, de formação escolar, de aluno(a) e de sociedade.

Nessa fase, abriram-se algumas perspectivas para o estudo de uma Educação Física menos excludente e com possibilidades de superar o foco na performance, algo tão presente em minhas experiências escolares com as práticas desportivas, reflexo de um contexto histórico que incidiu na formação deste campo de saber. Para SOARES (2001):

(...) a Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas 'regras' para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes aparência de serem 'universais' e, deste modo, permitindo a todos ganhar o jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser 'adestrado', 'disciplinado'. Um ser que se avalia pelo que resiste. (SOARES, 2001, p. 62).

Na Universidade, de posse desta compreensão, emergiram possibilidades de pensar uma Educação Física Escolar diferente, alicerçada em práticas com potencial para contraposição aos preceitos que regiam o campo.

¹¹ Psicomotora - desenvolvimento da criança de forma integral (cognitivo, afetivo e psicomotor), deixando de lado os conteúdos estruturantes da disciplina e valorizando a reabilitação, readaptação e integração do esquema motor, da lateralidade e da coordenação viso-motora. Construtivista: relação da pessoa com o mundo de forma individualizada partindo do conhecimento prévio do aluno e valorizando a busca dos mesmos para a solução dos problemas. Crítica: leva em consideração a relação social da educação física na escola. Sugere que conteúdos estruturantes possibilitem uma leitura da realidade social possibilitando uma ação dos alunos fora da escola. Desenvolvimentista: processos de aprendizagem e desenvolvimento motor. A educação física deve trabalhar com atividades variadas e complexas de movimentos. (BRUN, 1999)

Em parte, essa mudança de paradigma no campo da Educação Física é fruto de um movimento formado por professores(as) e pesquisadores(as) que na década de 1980 promoveram o debate sobre o sentido da área, repercutindo em uma revisão do modelo de ensino tecnicista, influenciado inicialmente pelo militarismo e por métodos ginásticos, e posteriormente pelas atividades de treinamento esportivo, ambas marcadas pelos conhecimentos das ciências exatas e da medicina, caracterizadas no contexto escolar, entre vários fatores, pela separação de meninos e meninas em práticas distintas e específicas para cada sexo, bem como pela seleção dos melhores fisicamente.

Desde o período citado, ampliou-se na área o diálogo com autores das ciências humanas e sociais. Nesse processo, o termo Cultura Corporal emergiu como objeto de estudo da Educação Física. A expressão foi utilizada na obra intitulada Metodologia do Ensino da Educação Física, produzida por um Coletivo de autores¹².

A leitura desta e de outras obras, permeada por diálogos com colegas e professores(as), me permitiu refletir sobre o fazer pedagógico, elencando como prioridade a tentativa de reconhecer a relação dos conteúdos da Educação Física com questões mais amplas que envolvem a sociedade.

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.29)

A apropriação da cultura corporal serviu como “lente” para enxergar e problematizar o ensino da Educação Física Escolar durante a trajetória acadêmica. Reconhecer a cultura corporal como abordagem de ensino da Educação Física implicou uma releitura do entendimento sobre o corpo no contexto escolar. Consequentemente gerou uma reorientação no modo de

¹² Coletivo de autores: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

elaborar planos de ensino, pautados na tentativa de superar a visão que se tem sobre o corpo extenso e funcional.

Desse ponto de vista, entrava em questão se esta disciplina servia para moldar e disciplinar o corpo dos(as) alunos(as) ou se era possível que pela prática, daquilo que ela poderia vir a propor, seria possível contribuir para que o(a) aluno(a) se percebesse num diálogo com seu corpo e entre outros corpos.

Daolio (1995) fala que por meio do seu corpo é possível assimilar e se apropriar da cultura.

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação [...], o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. (DAOLIO, 1995, p. 25)

Uma educação que sendo complementarmente “física” estimula a percepção e não a razão. Para Daolio (1995), o que define o corpo é o seu significado e não as suas semelhanças biológicas universais.

Devemos educar o(a) aluno(a) no sentido de sensibilizá-lo a viver o corpo, percebê-lo em suas diferentes linhas, formas, expressão, ações, performances que lhe competem como unidade diferenciante¹³. É possível uma Educação Física que ajude a superar o dualismo entre o corpo extenso (corpo físico, medido, pesado, avaliado) e o corpo intenso (corpo sentido, percebido), ainda que subjetivamente representado sobre as amarras de uma moral, numa relação que medeia modos de si com outros modos existentes.

Em outras palavras, pode almejar que a Educação Física rompa os limites que a condicionam na escola, incentivando a área a propor práticas que ajudem o(a) aluno(a) a se conhecer ou a reconhecer-se como alguém cuja existência se dá numa unidade diferenciante e cooperativa. E assim, ao utilizar determinadas práticas, deslocar os limites que condicionam a Educação Física na escola.

¹³ Em Diferença e repetição está proposto que o “ser” é uma unidade diferenciante, ao mesmo tempo que se é um, se é múltiplo. (DELEUZE, 2000)

Torná-la uma disciplina que faz da diferença um princípio ético para orientar uma educação do corpo, quando propõe que a Educação Física se faça numa experiência que supera dualismos, tais como: corpo e mente, razão e emoção, psíquico e físico, corpo orgânico e corpo sem órgãos, rompendo com uma lógica binária.

A aula de Educação Física permanece em construção, colocando em xeque sua identidade como disciplina escolar e exigindo do(a) professor(a) um repensar do seu papel e da própria disciplina. Atuar em espaços institucionais, principalmente na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, viabilizou esse processo.

2. SEGUNDO PERCURSO: ENCONTRO COM AS INSTITUIÇÕES

*Não basta opor um jogo maior ao jogo menor do homem,
nem um jogo divino a um jogo humano:
é preciso imaginar outros princípios,
aparentemente inaplicáveis,
mas graças aos quais o jogo se torna puro.
Gilles Deleuze*

Atuar como um dos representantes da disciplina de Educação Física na Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR), representou estar entre o fazer burocrático, que se constrói em forma de textos, documentos, leis e materiais que na maioria das vezes servem para enraizar o ensino, e o fazer pedagógico, movido pela formação continuada de professores(as), permeada pelo objetivo de superar as marcas de uma educação tecnicistas e de cunho estritamente biológico.

Naquele período chamou minha atenção a autonomia que era dada à equipe pedagógica na SEED/PR e a valorização de professor(as). Os técnicos pedagógicos eram todos(as) professores(as) de escolas públicas, não existiam cargos comissionados dentro da equipe do Departamento de Educação Básica.

Os trabalhos realizados tiveram como ponto de partida a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), que passam a ser o fio condutor para o ensino da Educação Física na Rede. Mesmo sendo um documento burocrático, fica claro que ele passa a ser uma forma diferente de trabalhar com a educação na escola. O que se percebe, no entanto, é que grande parte dos(as) professores(as) continua desenvolvendo seus trabalhos da mesma forma e as diretrizes são deixadas de lado.

Paralelamente a isso, os jogos cooperativos ganham novas características e aparecem no documento das DCEs como um dos conteúdos que o(a) professor(a) deve desenvolver durante o ano letivo. Essa nova forma de ver o jogo possibilita também enxergar novas práticas na Educação Física.

2.1 EM FORMAÇÃO: DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO AO CHÃO DA ESCOLA

Ainda no processo de formação profissional houve mais algumas oportunidades de estudar sobre a Educação Física e seus conteúdos.

Uma delas foi o ingresso na Especialização em jogos cooperativos coordenada pelo Projeto Cooperação¹⁴. Fiz parte da primeira turma de Florianópolis/SC e passei a incorporar os conhecimentos adquiridos na prática de ensino dos jogos cooperativos na Escola.

Outra mudança significativa foi o ingresso em 2006 na Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR) quando vim a compor a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB).

A oportunidade surgiu em um momento de maior maturidade profissional, quando os trabalhos realizados nas escolas de Colombo atingiam cinco anos. No início questionei se seria válido assumir a vaga, mas percebi que era o momento de contribuir e fazer parte do processo de mudança que estava ocorrendo na educação do Paraná.

A função de técnico pedagógico consistia em aproximar a Secretaria da sua base escolar, representar os(as) professores(as) da sua disciplina, produzir os materiais que eram lançados pela Secretaria, organizar o trabalho junto aos núcleos regionais de educação e promover a formação continuada dos(as) professores(as) de cada núcleo.

Em relação à elaboração e escrita de materiais de apoio pedagógico, a primeira ação se constituiu na elaboração das Diretrizes Curriculares de Ensino (DCEs). Entre os fundamentos iniciais da equipe havia a expectativa de buscar um contraponto ao discurso dos PCNs. A escolha pelas teorias críticas,

¹⁴ Fabio Brotto (1992), em conjunto com mais alguns interessados pela área, fundaram o Projeto Cooperação. Trata-se de uma empresa formada por um grupo que passou a multiplicar a proposta por meio de oficinas, cursos e produção de materiais didáticos. Neste processo, fizeram uma parceria com algumas instituições superiores de ensino e organizaram uma Pós graduação em quatro cidades do Brasil (Santos, Brasília, Rio de Janeiro e Florianópolis), o que deu maior legitimidade acadêmica aos jogos cooperativos.

principalmente com foco em Dermeval Saviani, deu um norte político e pedagógico para o trabalho. Foram realizados diversos encontros com representantes da base dos(as) professores(as) a fim de pensarmos qual seria a base teórica e metodológica desse material.

No caso da Educação Física compreendemos que a Cultura Corporal seria nosso objeto de estudo. O trabalho da equipe do DEB consistiu na elaboração do documento, respeitando as contribuições dos(as) professores(as) durante as formações continuadas de docentes.

Além de contemplar a dimensão histórica da disciplina, o documento apresentou uma fundamentação teórica, a definição de conteúdos estruturantes e de elementos articuladores, bem como uma proposta de encaminhamentos metodológicos e avaliação. Em anexo, nas DCEs, foi proposta uma tabela de organização dos conteúdos básicos para cada ano de ensino na tentativa de estruturar o trabalho docente.

Quando o material estava parcialmente pronto, passou por diversas consultorias¹⁵ até sua publicação como documento oficial do Estado do Paraná. Esse documento ganhou legitimidade nas escolas a partir das oficinas de implantação realizadas ao longo da gestão.

Os jogos cooperativos foram incluídos como conteúdo básico¹⁶, sendo parte do conteúdo estruturante jogo e brincadeira. Nas DCEs a classificação dos jogos se estruturou da seguinte forma:

Tabela 1 – TABELA DE SUGESTÕES DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DAS DCEs DO ESTADO DO PARANÁ

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDO BÁSICO	CONTEÚDO ESPECÍFICO
	Jogos e brincadeiras populares	Amarelinha; elástico; 5 marias; caiu no poço; mãe pega; stop; bulica; bets;

¹⁵ Os leitores críticos da diretriz de educação física foram: Astrid Baecker Avila (UFPR), Celi Nelza Zulke Taffarel (UFPE) e Fernando Marinho Mezzadri (UFPR).

¹⁶ Conteúdo básico: “conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica” (DCE, 2008. P. 83). No caso da Educação Física, esses conteúdos foram definidos nos cursos de formação continuada, denominados de DEB-itinerante, em que os(as) professores(as) levantaram quais deveriam ser esses conteúdos e em qual momento do processo de ensino aprendizagem eles deveriam aparecer.

JOGOS E BRINCADEIRAS		peteca; fito; raiola; relha; corrida de sacos; pau ensebado; paulada ao cântaro; jogo do pião; jogo dos paus; queimada; polícia e ladrão.
	Brincadeiras e cantigas de roda	Gato e rato; aboletá; capelinha de melão; caranguejo; atirei o pau no gato; ciranda cirandinha; escravos de jó; lenço atrás; dança da cadeira.
	Jogos de tabuleiro	Dama; trilha; resta um; xadrez.
	Jogos dramáticos	Improvisação; imitação; mimica.
	Jogos cooperativos	Futpar; volençol; eco-nome; tato contato; olhos de águia; cadeira livre; dança das cadeiras cooperativas; salve-se com um abraço.

(DCE, 2008. p. 90)

Sobre a tabela de organização dos conteúdos, os jogos cooperativos foram contemplados para o ensino fundamental anos finais e ensino médio.

O segundo material desenvolvido pela equipe foi o Livro Didático Público, que surgiu pela necessidade de as disciplinas terem um material de apoio pedagógico. Para sua elaboração foram utilizados os trabalhos publicados no Projeto Folhas¹⁷, que até o momento servia apenas para a troca de experiências entre professores(as) que registravam o seu fazer pedagógico.

Entre eles, vale destacar a contribuição da Professora Cristiane Pereira Brito que escreveu o capítulo intitulado “Competir ou cooperar: eis a questão!”. A autora levanta a discussão sobre a prevalência de códigos competitivos nas relações de trabalho fazendo um paralelo às características do esporte. A seguir, diferencia o jogo do esporte e apresenta os jogos cooperativos como um contraponto à competição pregada pelo sistema capitalista.

No contexto da Educação Física essa produção foi inovadora, considerando que o material foi escrito na linguagem do(a) aluno(a) e distribuído a todos os estudantes do Ensino Médio como material de consumo. O impacto

¹⁷ O projeto Folhas é um programa de Formação Continuada do Estado do Paraná, que incentiva o(a) professor(a) da escola a pesquisar e publicar o seu fazer pedagógico. O programa teve início em 2004 e a pesquisa é o seu objetivo principal. A junção dos trabalhos deu forma ao Livro Didático Público, que teve treze capítulos na primeira edição e quatorze na segunda edição.

dessa produção atingiu diretamente a própria concepção da disciplina, considerada por muitos(as) professores(as) e alunos(as) como estritamente prática.

Quanto à formação continuada, ocorreu no encontro de formação chamado DEB-Itinerante, desenvolvido pelos técnicos pedagógicos em caráter de oficinas. A base dos trabalhos se deu pelos materiais construídos (DCEs e Livro Didático Público). A oficina era organizada em dois dias totalizando dezesseis horas de formação. Nas primeiras quatro horas eram apresentadas as Diretrizes Curriculares, depois havia oito horas de oficina com caráter vivencial (implantação dos conteúdos estruturantes) e mais quatro horas explicando o projeto folhas, com o intuito de incentivar os(as) professores(as) a serem autores/as. Nessa fase tive a oportunidade de percorrer os 32 Núcleos Regionais do Estado do Paraná, conhecendo diversas realidades e trocando experiências com os colegas da área.

Após quatro anos na SEED/PR, com a mudança do quadro político, senti a necessidade de voltar para a escola e construir uma nova realidade. Dessa vez fui para uma Escola do Município de Curitiba, onde encontrei novos colegas, novos(as) alunos(as) e os mesmos desafios em relação à disciplina de Educação Física.

Tento nesse novo caminho refazer minha identidade profissional e buscar autonomia como professor, superando desafios e contradições do espaço escolar. A autonomia, segundo Contreras (2012), se atinge com práticas, valores e instituições problematizadas. Para o autor,

(...) em uma sala de aula acontecem muito mais coisas do que se poderia prever e manipular em um esquema de relação entre ações educativas e efeitos pretendidos. E a maior parte delas exige uma atuação do docente, seja em relação a sua utilização educativa, seja para reconduzir o sentido ou reduzir os seus efeitos. (CONTRERAS, 2012, p. 115)

Nesse novo contexto surgiu a oportunidade de atuar como supervisor do programa Pibid. O PIBID tem como característica a valorização do(a) professor(a) da Educação Básica, promovendo a inserção dos(as)

acadêmicos(as) nas escolas públicas durante o curso, possibilitando uma aproximação com a realidade escolar.

No PIBID os(as) acadêmicos(as) (bolsistas) têm a orientação de um(a) docente da Universidade (coordenador/a) e de um(a) professor (a) da escola pública (supervisor/a). Todos os(as) envolvidos(as) no programa recebem bolsas do Governo Federal.

Com isso, além de atuar na Educação Básica, de forma concomitante e complementar, passei a ser co-formador de acadêmicos/as de Educação Física da Universidade Federal do Paraná.

A expectativa do programa é suprir a carência de experiências em sala de aula, formar professores(as) autônomos, compreendendo que esta defasagem gera um despreparo dos profissionais e, portanto, uma precarização da formação inicial nas licenciaturas.

Para Contreras (2012, p.217), “construir a própria autonomia profissional não pode estar desvinculada da tentativa de construir determinados contextos, valores e práticas de cooperação”.

A chegada dos(as) acadêmicos(as) à Escola acontece num processo de reconhecimento da rotina escolar, do trabalho pedagógico com a Educação Física e do contato com os principais documentos que regimentam a instituição (Projeto Político Pedagógico e o Projeto Pedagógico Curricular). A partir daí o acadêmico assume a função de coparticipação nas aulas, passando a intervir no planejamento e na aplicação dos conteúdos durante o ano letivo.

Além da atuação na escola, as atividades do PIBID envolvem reuniões semanais voltadas às questões de organização do trabalho pedagógico, bem como a reflexão sobre as experiências, embasadas por leituras, debates e planejamentos. Acontece também a participação em eventos organizados e patrocinados pela mantenedora do programa.

2.2 DO ESPORTE AO JOGO

Retomando ao lugar ou ao território da Educação Física no interior do currículo escolar, delimito aquilo que é próprio desta disciplina tendo por base as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Entre os cinco conteúdos estruturantes da Educação Física Escolar, o esporte pode ser considerado o mais preponderante nas aulas práticas e em alguns casos o único trabalhado durante o ano letivo. Isso acontece devido às escolhas dos(as) professores(as), à falta de formação continuada, à propagada facilidade em se trabalhar com o esporte, ao espaço físico existente, aos materiais encontrados na escola e à acomodação docente.

Nesse contexto, os outros conteúdos têm pouco espaço no planejamento do(a) professor(a), ou até nem aparecem, restringindo os bimestres na divisão de modalidades esportivas. Esse modelo de aula resulta em alunos(as) doutrinados à prática esportiva em um sistema de competição posto pela sociedade. No entanto, a própria diretriz curricular propõe que se supere esse paradigma.

A exacerbação e a ênfase na competição, na técnica, no desempenho máximo e nas comparações absolutas e objetivas faz do esporte na escola uma prática pedagógica potencialmente excludente, pois, desta maneira, só os mais fortes, hábeis e ágeis conseguem viver o lúdico e sentir prazer na vivência e no aprendizado desse conteúdo. (DCE, 2008, p.63)

O problema, nesse sentido, é que os documentos institucionais tendem a ficar distantes da realidade da escola e acabam virando utopia. Por serem apenas diretrizes e não o ensino propriamente dito, têm limites bem definidos, não sendo possível interferir nas relações do(a) professor(a) com os conhecimentos, nem mesmo nas relações do(a) professor(a) com os(as) alunos(as) e estes com o conhecimento.

O que não pode acontecer, contudo, é negar o esporte como saber escolar, considerando sua importância histórica e seu impacto social. É preciso refletir sobre o papel do esporte na escola, quando se tem como objetivo romper

com as práticas tradicionais de Educação Física que buscam a formação de atletas.

Segundo Valter Bracht (2000), o esporte é uma construção histórico-social humana em constante transformação e como tal deve ser repensado e reestruturado. Como numa espécie de ramificação, o esporte escolar ganharia um novo sentido. Afinal, será que o esporte na escola deve assumir os mesmos códigos do esporte de rendimento?

O esporte de rendimento impõe ao corpo a repetição e o treinamento, a perfeição técnica de gestos, levando-o à homogeneização do corpo atlético, o que resulta também num status de atleta. O corpo se expressa mais pela exatidão e pela velocidade de reação com que responde aos estímulos já conhecidos e praticados do que pelas práticas expressivas. Nas competições a seleção dos corpos se dá pela condição física como a estatura, força, resistência, peso, habilidade e flexibilidade. As regras fixas só podem ser modificadas quando existe consenso entre os diversos clubes, associações, federações e confederações.

No esporte de rendimento as ações são julgadas pelo seu resultado final, a performance esportiva mensurada/valorizada em função do código binário da vitória/derrota. Os meios empregados no treinamento, o próprio treinamento, tudo é medido pelo resultado final. A própria prática, o processo, a fruição do jogo não assumem importância significativa para o sistema. (BRACHT, 2000, p. 17)

O esporte tornou-se um produto de consumo que gera lucros milionários, envolvendo desde a mensalidade dos sócios, os patrocínios, até a receita dos jogos, e, no futebol profissional, acontece uma forte comercialização de jogadores em âmbito internacional. Ou seja, na mesma direção da valorização do resultado final, permeada pelo código binário de vitória-derrota, o esporte moderno se tornou um produto comerciável.

Esta análise, muito mais do que a prática do esporte de rendimento em si, deve fazer parte do ensino escolar. Cabe uma contextualização junto aos alunos(as) sobre estes aspectos, podendo favorecer questionamentos sobre os

valores éticos e econômicos que estão atrelados ao esporte, como os salários, o uso de substâncias ilícitas que favorecem a performance, o número de atletas que atingem o topo da carreira, entre outros aspectos que vão além da vitória e derrota em campo.

Conforme indicação nas Diretrizes Curriculares, o ensino dos conteúdos deve ser permeado por alguns elementos articuladores¹⁸. Com base nessa referência, o ensino do esporte possibilita discussões sobre padrões de corpo, o papel da mídia, o significado da técnica e da tática, as disparidades de oportunidade entre os gêneros, sua prática como lazer, o impacto na saúde dos atletas e o seu modo de organização no mundo do trabalho.

Essas temáticas podem ser abordadas inclusive durante as práticas desportivas, possibilitando a reflexão e a reinvenção do esporte. Modificar o esporte no contexto escolar exige o que BRACHT (2000) chama de trato pedagógico, e nesse sentido o autor destaca que quando se adota uma perspectiva pedagógica crítica, este "'tratá-lo pedagogicamente' será diferente do trato pedagógico dado ao esporte a partir de uma perspectiva conservadora de educação" (BRACHT, 2000, p. 16).

O esporte escolar pode ser trabalhado de diversas formas, se fazendo necessário pensar o modo de ensiná-lo. Valter Bracht (1997) acredita que:

[...] a criança através do esporte aprende que entre ela e o mundo existem os outros, que para a convivência social, precisamos obedecer determinadas regras, ter determinado comportamento; aprendem as crianças também, a conviver com vitórias e derrotas; aprendem a vencer através do esforço pessoal; desenvolvem através do esporte a independência e a confiança em si mesmos, o sentido de responsabilidade, etc. (BRACHT, 1997, p. 34)

Diferente do esporte, mas não oposto, o jogo possibilita maior autonomia para que sejam criadas variações de acordo com a estrutura física disponível,

¹⁸ Elementos Articuladores não são novos conteúdos da disciplina de Educação Física e sim, possibilidades de intervenção no qual propiciam ligações entre os conteúdos. Segundo as DCEs "São, ao mesmo tempo, fins e meios do processo de ensino/aprendizagem, pois devem transitar pelos Conteúdos Estruturantes e específicos de modo a articulá-los o tempo todo". (DCE, 2008, p. 54)

materiais, número de participantes entre outros aspectos que envolvem cada situação específica.

Segundo Huizinga,

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 1999, p.33)

Na escola os jogos são vivenciados ora com fim em si mesmos, ora como ferramentas para reflexão e meio para aprendizagens diversas, fortalecendo a cultura ou mesmo (re)significando-a.

Durante a vivência dos jogos nas aulas de Educação Física existe a possibilidade da construção das regras coletivamente, seja no início, seja durante o jogo. É possível que o grupo pare um jogo e resolva dar-lhe um novo sentido, ou ainda, resolva manter as regras e características já utilizadas e só em outro momento as revise, se for o caso.

Entre diversas características que o jogo possui, Huizinga aponta a busca pela liberdade de movimento e a fuga do mundo real. O jogo, segundo Huizinga (1999, p.12), “é jogado até o fim dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprios”.

Uma qualidade do jogo, no seu movimento mutante, é a sua constante transformação, podendo originar caminhos que não haviam sido pensados anteriormente. Enquanto o jogo está acontecendo, tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. (HUIZINGA, 1999)

O jogo como espaço/elemento lúdico pode auxiliar a desenvolver os sentidos, não como coisa mecânica, ou processo utilitarista e matemático, mas sim como parte das necessidades humanas ou relacionais.

Em se tratando do esporte na escola, ao sofrer um trato pedagógico e assumir características como a liberdade dos(as) jogadores(as) em modificarem as regras, a ênfase na participação e no processo, a adaptação dos espaços

físicos e dos materiais utilizados, a alteração no número de jogadores(as) e a formação de equipes mistas, pode-se dizer que o esporte assume códigos do jogo.

Estimular por meio das diversas práticas corporais uma vivência cooperativa ajuda a superar a visão de que o ser humano é competitivo por natureza e que escola deve preparar os(as) alunos(as) para essa disputa em sociedade.

Na escola, além de definir os termos competição e cooperação junto aos alunos(as), é importante que os sujeitos envolvidos avaliem as suas reações em situações cooperativas e competitivas.

Adotar, portanto, o ensino dos jogos cooperativos não significa excluir a possibilidade do(a) aluno(a) praticar esportes, mas representa a busca por subsídios que permitam a revisão de conceitos quanto ao modelo competitivo e como as práticas esportivas se organizam.

Como ferramenta para essa busca, os jogos cooperativos provocam nos alunos(as) questionamentos a respeito das relações pessoais e interpessoais que se estabelecem no convívio dentro da escola, durante as aulas, e conseqüentemente fora dela.

2.3 JOGOS COOPERATIVOS

Vou buscando uma compreensão que quer desmitificar as características inerentes à prática de ensino dos Jogos Cooperativos, a fim de superar a visão do senso comum sobre o significado da cooperação. Este princípio é parte integrante da minha prática docente, que neste estudo foi empreendida junto a bolsistas do Programa PIBID; utilizamos o jogo como ferramenta, tentando deslocar a cooperação da visão assistencialista, advinda da lógica dualista que maneja a ação do forte para o mais fraco, ou seja, da assimetria de um sobre o outro. Também tentamos evitar o risco de assumir os jogos cooperativos como uma prática sem desafios, sem motivação e tampouco atribuir a ideia de haver um tipo de jogo que por utilizar a cooperação poderá salvar o mundo.

A escolha pelos jogos cooperativos se deu na busca de um instrumento didático-pedagógico que permitisse operar linhas de fuga numa prática que libera potencialidades de um corpo intenso. Ou seja, repensar o corpo superando a forma como vem sendo trabalhado na escola, utilizando o jogo como possibilidade desse corpo se expressar de forma lúdica e ao mesmo tempo crítica, e não apenas entendê-lo como algo extenso, físico.

Não me proponho a definir o que venha a ser melhor entre o cooperar por meio dos jogos ou o competir por meio dos esportes, mas sim instigar a necessidade de garantir a vivência de outros conteúdos que possibilitem outras formas de educação do corpo.

Para essa busca foi necessário mapear a história desta prática da cultura corporal, compreendendo sua origem e seu sentido na contemporaneidade, reconhecendo-me como protagonista deste movimento no contexto escolar.

Os primeiros estudos sobre a temática dos jogos cooperativos são da década de 1950, quando Ted Lentz e Ruth Cornelius escreveram o livro intitulado “Para Todos: Manual de Jogos Cooperativos”, publicado nos Estados Unidos. Mas a obra que mais repercutiu no meio acadêmico foi a de Terry Orlick, publicada em 1978. Ele escreveu o livro “Vencendo a Competição” e abriu diversas reflexões a respeito da temática, apresentando uma proposta diferente de se jogar.

Terry Orlick é professor da Universidade de Ottawa, no Canadá, e continua estudando a temática atualmente. Para o autor, os jogos cooperativos podem propiciar um maior envolvimento dos(as) jogadores(as), possibilitando o prazer em participar sem ter a preocupação em desenvolver uma técnica, como acontece em práticas competitivas.

Os jogos cooperativos foram vivenciados no Brasil na década de 1990 por intermédio de Fabio Brotto que, apesar de ter uma trajetória esportiva como atleta de basquete, encontrou nos jogos uma forma de transformar sua prática docente. Neste processo, enfrentou a resistência de colegas da área que não acreditavam ser possível a implantação desse tipo de jogo no contexto escolar. Contudo, foi autor de vários livros e tornou-se um dos maiores multiplicadores do jogo no país, reconhecendo o potencial do jogo como contraponto ao esporte.

Isso porque nos jogos cooperativos elimina-se o foco na distinção dos participantes entre ganhadores e perdedores, assumindo como principal objetivo estimular que seus jogadores(as) atinjam um objetivo comum.

Nesse sentido, os(as) jogadores(as) superam as relações de desigualdade e fortalecem novas relações pautadas pelo sentimento de cumplicidade, respeito, coletividade e cooperação, constituindo em uma ética da diversidade, na qual jogar se configura como uma prática pedagógica caracterizada pelo processo sempre novo e o desfecho diferente, decorrentes das relações que se estabelecem entre os(as) jogadores(as).

Apresentando os jogos cooperativos propriamente ditos, caracterizam-se pela (re)significação e criação de novas regras que contemplem a participação de todos/as, sem nenhum tipo de exclusão ou rejeição, um senso de coletividade entre os participantes, mistura de grupos (independente de gênero, cor, raça, orientação sexual etc.) valorizando as qualidades individuais em prol dos resultados coletivos.

Terry Orlik (1989) contribui com a seguinte classificação:

- Jogos semicooperativos: são aqueles em que os(as) jogadores(as) desenvolvem a cooperação dentro de suas equipes, trazendo uma harmonia e o trabalho coletivo.
- Jogos de inversão: são os jogos que têm como característica a inversão do resultado ou dos(as) jogadores(as). É quando o foco da competição é substituído pelo desapego, levando seu ponto para a outra equipe ou mudando o jogador que fez a diferença em determinada jogada.
- Jogos de resultado coletivo: ao final do jogo soma-se o resultado de cada equipe e se constrói um só resultado. Outra possibilidade é de um jogo com características individuais e ao final se faz a soma dos resultados construindo um resultado coletivo.
- Jogos cooperativos: são aqueles considerados de cooperação pura, não existe em nenhum momento a situação de competição. Nesses jogos, o único objetivo é buscar a cooperação para se atingir o resultado final, ou seja, todos vencem no final.

- Jogos de transformação: os jogos começam com regras predeterminadas que ao longo do jogo se modificam, respeitando as necessidades individuais ou coletivas que aparecem durante a vivência.

Os jogos cooperativos são práticas que revisam conceitos como individualismo x coletividade, exclusão x inclusão, briga x diálogo, superando uma visão dicotômica. Abre-se a possibilidade de aprender em grupo e auxiliar na construção de novos saberes, entre eles o sentido de cooperar. Outro autor, com passagem pela pós-graduação oferecida por Fábio Brotto, reforça este mesmo entendimento em suas produções. SOLER (2002) reafirma que

Os indivíduos em situação cooperativa consideram que a realização dos seus objetivos se dá em consequência das ações dos outros participantes, enquanto os indivíduos em situação competitiva consideram que as realizações dos objetivos individuais são incompatíveis com a realização dos objetivos dos demais membros. (SOLER, 2002, p. 78)

Como parte da experiência de cooperar, tem-se na ação de jogar um espaço para se estabelecerem novas relações entre os(as) jogadores(as), trazendo à tona a importância do olhar, do toque, da consciência corporal, do respeito às diferenças e do convívio no coletivo. Baseado na possibilidade de vivenciar situações cooperativas por meio do jogo, amplia-se o diálogo entre os(as) jogadores(as), o sentido de divertir-se, o sentimento de pertencer ao grupo e a necessidade de fazer escolhas conscientes.

Uma vez elencados quais elementos constituem os jogos cooperativos e quais suas especificidades, torna-se necessário reconhecer que este instrumento se abre na sua proposição a novas contribuições visto que a constância de novas práticas dos jogos cooperativos fará com que esta atividade envolva novas abordagens no contexto escolar.

Compreende-se que o jogo cooperativo pode ser trabalhado de modo que tenha fim em si mesmo ou como parte de um processo de ensino mais amplo, que possibilite ao aluno(a) conversar com seus colegas sobre os resultados dos jogos e sobre como foram desenvolvidos.

Para isso, deve-se reconhecer quais jogos escolher e em qual momento da aula utilizá-los. Entende-se que a escolha dos jogos cooperativos interfere diretamente nos resultados atingidos durante as aulas. Por isso, é importante compreender o que se quer favorecer no processo de reflexão e formação crítica dos(as) alunos(as). Desenvolver a percepção crítica dos próprios sentidos talvez seja mola fulcral no processo educativo dos jogos cooperativos.

Neste estudo, buscou-se tratar os jogos cooperativos redefinindo suas possibilidades como prática educativa quando analisada sob a óptica da filosofia da diferença de Gilles Deleuze, desenvolvendo uma espécie de analogia entre os jogos cooperativos e os princípios do rizoma.

A aproximação aos estudos de Gilles Deleuze e Felix Guattari deram subsídios para um (re)pensar sobre o jogo cooperativo. Mais especificamente, sobre os jogos selecionados, as escolhas didáticas assumidas, as estratégias de ensino e demais aspectos desencadeados pelo ato de jogar, o que viabilizou elencar novos elementos de análise, podendo assentar conhecimentos sobre os objetivos e o potencial educativo presente em cada jogo proposto pelos(as) pibidianos(as) aos estudantes do 9º ano da Escola Estadual Ernani Vidal.

3. TERCEIRO PERCURSO: ENCONTRO COM A FILOSOFIA DA DIFERENÇA DE DELEUZE

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é sempre assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído a ele). Um tal sistema poderia ser chamado de Rizoma.

Gilles Deleuze e Felix Guattari

Em 2013 ingressei na primeira turma do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, envolvido com os jogos cooperativos e com a metodologia¹⁹ proposta por Fábio Brotto, que venho utilizando durante as aulas. O refazer desta técnica e de seus instrumentos didáticos me conduziram a refletir sobre minha própria prática. O uso continuado e remodelado do fazer pedagógico foi caracterizando o processo educativo e as escolhas didáticas.

No decorrer do curso entrei em contato com a Filosofia da diferença, especialmente a proposta por Gilles Deleuze, em algumas disciplinas do mestrado e no grupo de estudos que se reunia uma vez por semana. Neste grupo tivemos contato com vários textos e obras do autor e conseqüentemente contato com diversos conceitos desenvolvidos por ele em conjunto com Felix Guattari. Nesse momento me identifiquei com alguns deles, que a partir de então fizeram parte desta pesquisa, como é o caso do Rizoma e do Corpo sem Órgãos (CsO).

Primeiramente analiso como o conceito de Rizoma e seus princípios podem se contrapor a um modelo de pensamento arbóreo. Essa reflexão se dá a partir do que acontece nas aulas de Educação Física como práticas enraizadas e padronizadas no modelo esportivo. O conceito de Rizoma é apresentado fazendo relação com as aulas de Educação Física ministradas pelos bolsistas do PIBID e as metodologias aplicadas aos Jogos Cooperativos.

¹⁹ A metodologia me foi apresentada durante a pós-graduação em Jogos Cooperativos em Florianópolis no ano de 2010.

Outro conceito que compõe este percurso é o de corpo, a ser analisado no contexto escolar. A relação do corpo passivo, do corpo treinado, do corpo mecânico se dará em contrapartida ao Corpo sem Órgãos (CsO), reflexivo, crítico e criativo.

3.1 A RELAÇÃO DO RIZOMA COM UMA METODOLOGIA PARA OS JOGOS COOPERATIVOS

Correlacionando o conceito de rizoma ao campo da Educação Física, pode-se dizer que o ensino das práticas corporais tradicionalmente focadas em movimentos técnicos e em performances competitivas na escola representaria um modelo arbóreo, predeterminado. Como contraponto, os jogos cooperativos, que estimulam a criação de novas regras, diálogos constantes, mudanças no objetivo e significado da ação corporal, permeadas por reflexões com os(as) alunos(as) sobre suas sensações, bem como a percepção das relações que estabelecem consigo e com os demais, se aproximariam de uma prática rizomática, em constante construção.

Além disso, perceber as diferenças que existem em uma sala de aula, onde é possível encontrar crianças tímidas ou reprimidas por variadas causas, observam o contexto, e ter uma boa noção periférica de seus alunos/as, são características desse *professor rizoma*.

Esta pesquisa buscou reconhecer outras formas de ensinar e abordar os conteúdos, reconhecendo no jogo algumas brechas para ruptura de regras preestabelecidas e nos jogos cooperativos um meio de subversão das características que regem a competitividade com vistas a gerar a oferta de outros sentidos à experiência corporal.

Quando a diversidade de práticas corporais é garantida aos alunos(as), articulada a múltiplas estratégias metodológicas, amplia-se a possibilidade de alcançá-los contemplando as buscas de cada um como unidade diferenciante. Utilizar os jogos, as danças, os esportes, as ginásticas e as lutas em conjunto com os elementos articuladores diversifica os estímulos corporais, favorece

novas experiências e conseqüentemente permite aos alunos(as) que encontrem o que faz sentido para si.

Partindo desses conceitos, esta pesquisa busca contribuir para a importância da relação dos jogos cooperativos voltados para uma educação do corpo, trazendo para o debate os significados e as percepções dos(as) alunos(as) que experimentam esta prática no seu processo de ensino aprendizagem, respeitando os princípios do rizoma.

Os jogos cooperativos podem invocar princípios éticos com os quais não se regulem os comportamentos dos corpos, mas, sim, explicitem as diferentes necessidades do outro, do diferente, tal como defende a teoria deleuziana. Dessa forma é possível analisar a prática docente referenciada nos conceitos da diferença com os jogos cooperativos, possibilitando sensações e percepções de si e com os outros.

Para que os jogos cooperativos não se tornem apenas atividades soltas e sem objetivo, como se pode desprender de alguns livros de atividades, busquei me orientar, além dos princípios do rizoma, em alguns estudos a respeito da temática. Há uma sequência metodológica para a intervenção com os jogos cooperativos proposta por Fabio Brotto que sugere a vivência dos jogos em seis passos: contato, contrato, inquietações, alianças e parcerias, soluções comuns e as transformações.

O contato acontece nas primeiras experiências do grupo com os jogos. O intuito é gerar uma apresentação e uma aproximação das pessoas por meio de algumas vivências corporais em jogos e(ou) dança. O desafio é gerar uma sintonia do grupo dando a oportunidade de todos os integrantes se conhecerem melhor. Ou seja, é o momento de “quebrar o gelo”, principalmente quando os envolvidos não se conhecem. É possível perceber a diferença corporal que existe entre as pessoas e provocar uma reflexão sobre a importância dessas diferenças para o convívio no coletivo.

O segundo passo é o contrato, momento em que a convivência e as diferenças são colocadas em discussão buscando um consenso das pessoas em relação a diversos temas que podem ter surgido e gerado o debate, provocado pelos jogos até então vivenciados. Para chegar a um contrato coeso

e verdadeiro, todos(as) devem se sentir bem e contemplados em relação aos seus interesses e as suas diferenças. Deve-se dar a oportunidade de todos/as exporem ao grupo suas necessidades individuais para poderem dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem. Nesse momento a assinatura do contrato se dá de forma lúdica por meio de jogos ou danças, com o intuito de legitimar o combinado. É quando acontece a cooperação propriamente dita, quando passam a reconhecer as diferenças e transitam nas diversas direções, percebendo que o todo é maior que a soma das partes.

No terceiro passo são trabalhadas as inquietações, quando dúvidas e dilemas são evidenciados a fim de serem vivenciados e discutidos. Essas inquietações podem aparecer em função de situações provocativas presente nos jogos cooperativos. As angústias podem aparecer ou até rompimentos de alguns paradigmas trazidos pelos(as) alunos(as) através dos seus corpos. As inquietações podem surgir de várias formas (corporalmente ou filosoficamente) e devem ser encaminhadas para uma nova reestruturação de pensamento.

O quarto passo proposto pelo autor são as alianças e as parcerias, quando acontecem as situações cooperativas possibilitadas pela vivência de jogos cooperativos que estimulam o fortalecimento das parcerias.

O quinto passo aborda as soluções comuns, quando as perguntas começam a ser respondidas, preferencialmente de forma bem descontraída. Contudo, deve haver envolvimento de todos/as, para que as problematizações que apareceram na etapa das inquietações sejam analisadas e refletidas. Aqui os grupos podem perceber o nível²⁰ de cooperação que existe.

O sexto passo consiste nas transformações. Neste último momento os jogos aparecem em situações que envolvem desde a solução de conflitos até o exercício de sintetizar os conhecimentos construídos em grupo levando o que foi aprendido para sua prática social diária.

²⁰ Os níveis de cooperação dizem respeito à consciência dos sujeitos em relação ao modo como percebem e vivem as relações, desde o plano individual até o plano social. Segundo Fabio Brotto(1995) existem quatro níveis: consigo mesmo, com o outro, com o grupo e com a comunidade.

Na escola, é possível identificar o comprometimento dos(as) estudantes com os diversos temas que aparecem durante os momentos vivenciados e se foi possível atingir uma cooperação com o grupo. Caso isso tenha ocorrido, a possibilidade de alcançar uma vivência no coletivo para fora dos muros da escola pode ser real. Os jogos cooperativos possibilitam aos alunos(as) o sentimento de pertencimento, a percepção de que a presença de cada um é importante não só para que o jogo aconteça, mas para que ocorram pequenas mudanças no dia a dia, interferindo no modo como se organizam socialmente.

Ao vivenciar o jogo cooperativo é possível que os estudantes reconheçam o fato de que as diferenças que existem entre eles/as extrapolam os muros da escola e envolve diversas cadeias de relações sociais.

Fazendo uma analogia entre os princípios do Rizoma e a metodologia proposta por Fabio Brotto, é possível perceber algumas relações. Ambas estão associadas à mudança de concepção, seja no ensino-aprendizagem, sejam nas relações sociais, marcadas pelo intuito de superar formas tradicionais/enraizadas de pensar e agir. Além disso, conduzem para um processo de autonomia em que o sujeito seja capaz de escolher seu caminho e superar os padrões sociais. Outra característica comum é a busca pela reflexão, partindo de uma ruptura assignificante no caso do rizoma e das inquietações no caso dos jogos cooperativos.

Um ponto importante quando se comparam duas propostas é achar o meio comum, o fio condutor. Para isso o diálogo constante entre alunos(as) e os(as) professores(as) é fundamental para que haja uma transformação, ou seja, o fazer pedagógico de cada professor(a) é que dá sentido ao trabalho, independente de qual metodologia seja aplicada. Nesse caso procuro no meu fazer pedagógico ser um *professor rizoma* que não fica enraizado em uma metodologia pronta e, sim, me transformo também durante o processo de ensino aprendizagem. Para isso serão aproveitados todos os conceitos, tanto da filosofia quanto os que já fazem parte da minha trajetória na educação física dando um novo olhar para os jogos cooperativos e buscando um ensinar pelo corpo.

3.2 PRINCÍPIOS DE UM RIZOMA PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A oportunidade de estudar o que venho trabalhando, mais especialmente os significados dos jogos cooperativos e o que resulta dessas práticas para aqueles que as frequentam, foi deslocando minhas concepções. Passo a refletir sobre o lugar em que se oferece a alguém, ao aluno/a uma Educação “Física”.

Qual a finalidade com que se educa um corpo? Corpo que nunca está só sendo ele mesmo, que nunca começa nem acaba pelo simples fato de ser corpo. Corpo que é o primeiro lugar que alguém ocupa quando nasce, corpo que vai para escola reconhecer-se como corpo-de-alguém; corpo que é e morre quando alguém fica na memória, corpo que tem memórias e registros por toda parte. Corpo copiado, idealizado, plastificado, sacrificado pelos ideais de uma sociedade capitalista.

Aos poucos fui percebendo que não se educa apenas o corpo como um reconhecer de si por si, como se este reconhecimento não tivesse finalidades. O esporte costuma destacar o que é mais forte, mais rápido, mais ágil e o mais habilidoso. Como se esse reconhecer não atribuísse uma exclusão daqueles que não se identificam com esta prática. Todo corpo com vida tem movimento, cabe entender e aprender do que é capaz este corpo/ser. Daí esta defesa dos jogos cooperativos como prática que pode atuar como princípio de -1 (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Se o 1+1 simboliza para os autores o princípio de igualdade, o -1 atua sustentando o direito a diferença de cada um. Nesse sentido, sendo a escola o lugar da representação é neste espaço que, ao modo de um contraponto ou contraversão, a multiplicidade²¹ de cada um pode ser apreendida, vivida, reconhecida e respeitada. Existem múltiplas formas de ser e o jogo pode estimular o(a) aluno(a) a desenvolver essa multiplicidade mediante suas variações, seus estímulos e seus resultados.

²¹ A multiplicidade para Deleuze surge a partir do conceito de diferença fazendo emergir a invenção do mundo e de si. Para SOUZA & SANTOS (2011), “nega a representação, nega a defesa às identidades e à transcendência absoluta e coloca como ponto central do pensamento, a multiplicidade, o diferente, o díspar.” (SOUZA & SANTOS, 2011, p.5)

Viver a escola, trazê-la como uma imagem onde desenvolvo aulas relacionadas a uma educação do corpo, os corredores, o pátio, as quadras, a cancha, os corpos, vai formando um contexto para pesquisa que aponta para as linhas postas e sobrepostas para uma prática; linhas que implicam sua expansão e também seus limites.

A estrutura física convencionalmente destinada às aulas desta disciplina costuma apresentar os seguintes elementos: uma quadra poliesportiva, que possui demarcação de linhas correspondentes às modalidades de futsal, voleibol, handebol e basquetebol. Os materiais correspondentes (bolas de futsal, voleibol, handebol e basquetebol) indicam uma prática esportiva bem específica, em detrimento de tantas outras possíveis. Em outras palavras, a arquitetura da Educação Física, nas escolas, remete a uma redução das possibilidades uma falsa limitação para sua prática, o que influencia a ação do(a) professor(a) direcionando a maior parte de seus planejamentos para o esporte.

Há de se considerar que essa estrutura, embora não limite o desenvolvimento de outras práticas corporais, exige adaptações que reconfiguram os demais conteúdos em suas especificidades. Além disso, existe uma tendência à esportivização dos demais conteúdos (ginástica, dança, lutas e jogos) havendo uma prevalência de práticas de apresentação e de performances competitivas.

Para ajudar a repensar esse fazer pedagógico e superar essa estruturação que existe hoje na escola, vou buscar amparo em Deleuze e Guattari. Um dos conceitos que utilizo neste trabalho é o Rizoma, especialmente por ter me provocado a analisar de um modo mais complexo o papel do(a) professor(a) e como se dão as relações dentro de uma escola. Nesse atual momento, em que interpreto este fazer profissional, passo a avaliar se os jogos cooperativos não podem, ao se aproximar da filosofia da diferença, ganhar novas características pedagógicas.

Ressoam nesta interpretação as afinidades e as semelhanças do conceito de “Rizoma” de Deleuze e Guattari (1995), com o meu fazer pedagógico. Pensando como os jogos cooperativos podem estar produzindo percepções

diferentes sobre uma Educação Física, ensejo realizar uma analogia entre o que se produz nas aulas que se utilizam deste instrumento com o Rizoma.

Tal como o rizoma, o jogo é utilizado na busca por rupturas, mudanças e o (re)criar, bem como amplia o sentido de escolher, participar, interferir e contribuir na direção de uma ação consciente. O jogo revela aos alunos(as) que por meio dele se expressam em suas diferenças. Toma-se o jogo como impulso para a (des)construção de si, ou seja, o jogo na busca de um corpo intenso.

Se o jogo, assim como acontece com o esporte, configura-se numa prática escolar na qual lhe é atribuído um papel educativo e, portanto, se apresenta neste contexto como conteúdo de ensino, este pode se reinventar e encontrar novas ramificações que propiciem novas experiências ao aluno(a). Contudo, depende inicialmente da condução do(a) professor(a), do seu fazer pedagógico, que ao criar oportunidades para o(a) aluno(a) traçar novas linhas, propiciando atividades corporais desafiadoras e que estimulem a consciência corporal, se revela como um(a) *professor(a) rizoma*,

Um existente que, em vários sentidos, tanto mais se afirma quanto mais se deforma, escorre, bifurca, percorre em várias direções e, nesse atletismo constante se instala instalando uma arte e, nessa ação, faz-se encarnação de uma filosofia! (CUNHA, 2011, p. 46)

Essa busca pelo(a) *professor(a) rizoma*, um(a) professor(a) que tenta fugir do sistema e cria um novo trato pedagógico, modifica sua prática, traz um novo olhar sobre a disciplina de Educação Física, um novo olhar sobre as práticas corporais e quem sabe sobre a educação e a escola pública. Esse(a) *professor(a) rizoma*,

não junta partes ou diferenças em um todo compassível. Deseja a diferença diferente na singularidade nos campos e no uso de seus instrumentos e saberes peculiares, estados afectados num convívio comum. Sem exercer hierarquias de partes, quer permitir desfazer-se das fronteiras traíndo suas origens, criando o incrível.” (CUNHA, 2011, p.46)

O estado de rizoma, atribuído por Cunha (2011) ao modo de ser professor(a), deriva do conceito que Deleuze e Guattari (2012) construíram e que, embora não seja oriundo dos debates em torno do campo educacional, possibilita múltiplas analogias, principalmente quando o assunto é o(a) professor(a) e a construção de sua identidade, que se constitui permeada pela formação inicial, na Universidade, e continua na atuação profissional, no cotidiano das aulas no campo escolar.

Esse(a) *professor(a) rizoma* é como um militante, que luta por uma escola inovadora, que provoca o(a) aluno(a) para refletir e se transformar. Atuar como professor(a) exige, para GALLO (2008, p.60), nos movermos “como uma espécie de professor-militante, que, de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo, opera ações de transformação, por mínimas que sejam”.

Apesar de Deleuze não tratar abertamente do tema educação, embora fale sobre suas aulas no Abecedário²², ele se preocupa em dispor de uma filosofia que se movimenta do campo puramente filosófico e vai ao encontro de questões de outros campos, como é o caso das disciplinas escolares.

Com base em estudos da botânica, Deleuze e Guattari (2012) enfatizam o conceito de Rizoma, a ideia de raiz que cresce de forma horizontal, que tem como característica direcionar-se para diversos pontos, diversas possibilidades, alternativas, criatividade, modos de fazer pedagógico, linhas de fuga, contrapondo-se a imagem da árvore cuja raiz cresce sempre para a mesma direção. Para Deleuze e Parnet (1998),

(...) evoluções não paralelas que não procedem por diferenciação, mas saltam de uma linha a outra, entre seres totalmente heterogêneos; fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas mesmo que

²² O Abecedário é um vídeo com uma série de entrevistas feitas por Claire Parnet com Gilles Deleuze nos anos de 1988 e 1989. Questionado por Clarice: “Então, P é de Professor. Hoje, você tem 64 anos e, durante quase 40 anos, você foi professor, primeiro do ensino médio, depois, na universidade. Este ano é o primeiro sem aulas. Você sente falta das aulas? Você disse que dava aula com paixão. Você sente falta de dar aula hoje?” Deleuze respondeu: “É verdade que foi a minha vida, que foi uma parte muito importante da minha vida. Eu gostava muito de dar aula, mas, quando me aposentei, foi uma alegria porque eu já não tinha tanta vontade de dar aula. A questão das aulas é muito simples. Acho que as aulas têm equivalentes em outras áreas. Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação. Para ter esse momento. Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração. Com o passar do tempo, percebi que precisava de uma preparação crescentemente maior para obter uma inspiração cada vez menor.”

elas retomem noutra parte, saltando por cima dos cortes significantes.... Tudo isso é o rizoma. Pensar, nas coisas, entre as coisas é justamente criar rizomas e não raízes, traçar a linha e não fazer o balanço. Criar população no deserto e não espécies e gêneros em uma floresta. Povoar sem jamais especificar. (Deleuze e Parnet, 1998 p. 22)

Deleuze e Guattari (1995) nos dizem que o rizoma não tem relação com formas e sim, com linhas, que indicam não haver um caminho certo. Acompanha a definição o uso de expressões como linha molar e molecular na qual devemos fugir da linha do meio e procurar caminhos novos (linhas de fuga). Não podemos esquecer que essas fugas são momentâneas e que possibilitam alternativas que podem ajudar na criatividade e na autonomia pela liberdade.

Fazendo uma analogia entre as linhas e a Educação, podemos dizer que a linha molar faz o papel do Estado, cria uma estrutura burocrática mediante diretrizes, currículos, projetos políticos pedagógicos, propostas pedagógicas curriculares, uma matriz curricular, entre outros. Ela dá o ritmo, mostra o caminho que deve ser seguido pelo(a) professor(a) e principalmente fiscaliza as escolas.

Na linha molecular, representada pelas organizações, tem-se a Escola como campo pedagógico que interfere subjetivamente na formação dos sujeitos por meio da rotina escolar, sendo essa pautada por normas, regras, leis e ordens. Esse controle se justifica por seus defensores, para criar um espaço organizado e sem conflitos, dando um ar de autoridade.

Visualizando essa realidade mais de perto, fazendo dela uma paisagem onde o jogo cooperativo acontece sob os imperativos das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, que demandam os conteúdos a se estudar e se aplicar nas aulas de Educação Física, percebo um modelo idealizado, ligado a uma sociedade, a um Estado. Sobre esse plano, uma molaridade ou linha molar faz referência a um formato de raiz que, no caso aqui, dialoga com a performática do jogo cooperativo, que estando nas diretrizes, as alimenta e ao mesmo tempo rompe com ela, em determinadas práticas próprias do acaso contido no ato de jogar.

Idealizam as diretrizes, práticas voltadas para um padrão de educação do corpo, padrão que se (re)enquadra quando se trata da estrutura física das

escolas. Essa associação ou comunicação entre planos formam um outro plano, o molecular ou a linha molecular, que não impede, no interior da própria instituição escolar e, especialmente, nas aulas de Educação Física, oportunidades para o(a) professor(a) que atua sobre estes planos, outros encontros na sua própria prática.

As linhas de fuga, nessa analogia, são as práticas dos docentes que tentam não se enquadrar, caracterizam um trabalho cuja finalidade é a busca pelo aprendizado sobre si e sobre o mundo no qual está inserido, estimulando diferentes sensações de bem-estar, que podem permanecer no corpo depois que ele é instigado no encontrar com outros corpos. As possibilidades de estar produzindo novas sensações, percepções de si e bem-estar tende a estimular no(a) aluno(a) outras ações que subvertem a concorrência no cotidiano escolar. Ainda sobre a linha de fuga, pode-se dizer que ela é

[...] uma terceira espécie de linha um tanto estranha se dá entre segmentos e através de liminares; ela se arrisca numa direção não previsível, não preexistente. Essa linha simples e abstrata mais complicada e mais tortuosa que todas, por definição é a linha de fuga. Está sempre ali e não está, desde sempre. Um emaranhado de linhas andando em múltiplas direções, vários ritmos e velocidades, em alguém-rizoma (CUNHA, 2011, p. 149).

Nas aulas de Educação Física, jogar sem a preocupação com o resultado final, vitória ou derrota, e sim valorizando o processo, em que as escolhas acontecem de forma consciente e reflexiva, pode servir de estímulo para que o(a) aluno(a) consiga encontrar sua linha de fuga. Daí a necessidade de atentar à riqueza das diferenças, marcada pela diversidade cultural, que aparecerem nas relações dos sujeitos com seus corpos e com os outros, intensificadas durante a vivência das práticas corporais.

O rizoma não tem relação com o individual ou com regras inflexíveis, ele se move para diversas direções. O rizoma ajuda a entender o corpo como lugar do desejo, não numa relação sujeito e objeto, mas como produção e experimentação de si; ajuda a mover e a produzir os fluxos de desejo que a todos atravessam; experimentar, envolver e misturar com outras linhas de intensidade

e de forma análoga ao jogo cooperativo. Segundo Deleuze e Guattari (1995), o rizoma tem como característica marcante possuir múltiplas entradas, garantindo novas oportunidades e possibilidades para aprender.

“Pois somos feitos de linhas. Não queremos apenas falar de linhas de escrita; estas se conjugam como outras linhas, linhas de vida, linhas de sorte ou de infortúnio, linhas que criam a variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas escritas.” (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p.57)

Pensando nessas relações e tendo como base a teoria de Deleuze e Guattari (1995), é possível afirmar que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro. Um rizoma não para de conectar-se com as cadeias semióticas²³, as organizações de poder e as ocorrências que remetem principalmente às artes, às ciências e às lutas sociais. O rizoma pode ser rompido ou quebrado causando inquietações, conflitos, problemas, desafios e logo pode ser retomado segundo uma ou outra de suas linhas.

Partindo desse conceito faz-se uma cartografia dos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física. O trabalho se organiza por uma sobreposição de sensações e narrativas dos(as) alunos(as) no decorrer do desenvolvimento das performances dos jogos cooperativos durante um trimestre, relacionando o meu fazer pedagógico em conjunto com os bolsistas do PIBID, aos seis princípios do Rizoma. Para GALLO (2003),

“diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. O rizoma é regido por seus princípios básicos: a. *Princípio de conexão*:(...); b. *Princípio de hererogeneidade*:(...); c. *Princípio de multiplicidade*:(...); d. *Princípio de ruptura assignificante*:(...); e. *Princípio de cartografia*:(...); f. *Princípio de decalcomania*:(...). Desta maneira uma nova imagem de pensamento

²³ (...) cadeias semióticas de toda natureza são conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 22)

para o saber significa, ao mesmo tempo, uma nova abordagem do próprio conhecimento. (GALLO, 2003, p.93)

Levando em consideração as características que envolvem a escola, a especificidade das turmas, as características dos jogos cooperativos e os princípios do rizoma, pode-se perceber que a escola precisa se reinventar, não apenas como estrutura física, mas também como local de conhecimento. É que a Educação Física, marcada por esses princípios, possibilite ao aluno(a), pela vivência corporal, descobrir-se como aluno(a) rizoma que sai da lógica tradicional achando sua linha de fuga. Para isso, o(a) professor(a) deve repensar sua prática, possibilitando, além da vivência corporal, momentos de reflexão e de troca de experiências, construindo um novo conhecimento e se transformando em um(a) *professor(a) rizoma*. Para isso, as aulas não podem ficar centradas em um modelo fechado de ensino, ou em um único conteúdo.

Para descobrir tais percepções e tendo como finalidade a construção de um aporte teórico para permear o processo de planejamento, o desenvolvimento e as análises pertinentes à investigação empírica que compõem este estudo, desenvolvo algumas questões que serão analisadas durante os jogos como a relação competição-cooperação, a importância de todos/as no jogo e conseqüentemente fora dele, o papel de cada um, a liderança, as relações sociais, o respeito às diferenças, o saber ouvir, o desapego, a organização coletiva, as inquietações, a cooperação pura e a conseqüente ação corporal que aflora durante o jogo. As análises aconteceram a partir das narrativas dos(as) alunos(as), das expressões e dos desenhos, que resultam da prática dos jogos cooperativos, aqui utilizado como instrumento didático diferenciado.

Analisando os jogos cooperativos com base nos conceitos da filosofia da diferença, pode-se dizer que este instrumento didático se contrapõe às práticas tradicionais da Educação Física, que não chegam a sensibilizar o corpo para além do movimento dos seus órgãos. É preciso dar vazão a diálogos com o próprio corpo, criando práticas educativas nas quais alguns limites como a timidez, a exclusão, a dificuldade corporal, facilitado pelas trocas de sensações entre os grupos que formam, alojam, isolam energias e problemas de relacionamento que chegam a resultar em falta de gosto por práticas corporais,

que impõem e condicionam esta disciplina a uma relação subserviente ao Esporte.

Ainda em tempo, deve-se deixar claro que os princípios do rizoma não foram utilizados como sequência metodológica, ou seja, o primeiro princípio não terá relação com o início de uma aula e o sexto não significa o último momento. Os princípios do rizoma visitaram este instrumento indo e voltando sem que existisse uma sequência fechada. O jogo se desenhou ao longo das aulas com sua metodologia própria, e a análise dos resultados respeitou os princípios, revelando um novo fazer pedagógico e, conseqüentemente, expondo um jogo/rizoma.

3.3 PRÁTICAS DA COOPERAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE UM CORPO DO SENTIDO

Os jogos cooperativos favorecem uma dinâmica sob a qual se desenvolvem aberturas para uma ética da diversidade na qual se vivem a cumplicidade das diferenças e o reconhecimento, invocando respeito, coletividade, cooperação, amizade entre os estudantes, sem que as aulas de Educação Física se constituam em modelos moralistas e disciplinadores. A resposta para tudo isso parte do trato pedagógico que o(a) professor(a) dá ao conteúdo, problematizando e superando a reprodução de conhecimento.

Em síntese, questionam-se aspectos que forjam uma aula de Educação Física que utiliza os jogos cooperativos como prática corporal com fins no ensino sobre o corpo, analisando seus modos de operar a uma visão deleuziana e guattariana do ser humano como alguém que possui um corpo sem órgãos que enfrenta desafios. Esse corpo é politicamente ocupado, é consequência do coletivo; todos os lugares do corpo são potência. Busco uma desocupação dos órgãos, um deslocamento, relacionamento do corpo com o mundo.

Para o bem ou para o mal, nosso corpo está entrelaçado a outros corpos, tudo está conectado, não tem um limite. Para tanto, cabe analisar como os(as) alunos(as) se comportam durante a vivência dos jogos cooperativos e refletir

como eles(as) entendem o diferente no contexto escolar e como conviver reconhecendo e respeitando essas diferenças.

Quando se entra em contato com a realidade escolar, reconhece-se que o(a) professor(a), ao eleger determinada metodologia de ensino, interfere na perspectiva de mundo dos(as) alunos(as), como prática social. Se o(a) professor(a) de Educação Física trabalha com ênfase na esportivização dos conteúdos, há uma tendência de os(as) alunos(as) se apropriarem das práticas corporais sob esta perspectiva. Contudo, os sentidos que os(as) alunos(as) constroem perante o que lhes é ofertado pedagogicamente são diferentes. Não existe um(a) aluno(a) igual ao outro, nem uma turma igual a outra. Estes diferentes, quando se inter-relacionam em uma turma, apresentam diferentes perfis que produzem identificações ou rotulações momentâneas pelos(as) professores(as): “turma boa de trabalhar”; “turma preguiçosa”, “turma desinteressada”, “turma ativa”.

Por sua vez, os(as) professores(as) de Educação Física, ao entrarem em contato com diferentes alunos(as) que reunidos compõem turmas diversas, identificam e reconhecem suas diferentes intensidades, devido a suas diferentes formas de adesão às práticas propostas. Corpos distintos que agem, reagem de forma distinta, compondo numa turma diferentes intensidades coletivas. Se esses corpos distintos forem estimulados e trabalhados de forma que a diferença não fique subsumida, esquecida ou ocultada, se permitirá avançar em uma concepção de cultura corporal, que valorize e respeite as diferenças mediante o acesso aos diversos conteúdos que fazem parte desta disciplina.

Durante as aulas percebo como cada corpo demanda uma intensidade diferente em relação a outros corpos, cada corpo age e reage elegendo suas preferências, sendo respaldados pelos seus interesses, suas relações, sua exposição, suas habilidades, recaindo pela escolha dos conteúdos. Diversas representações aparecem em suas expressões de alegria ou mesmo de vergonha, suas falas, suas negações e aceitações, produtos de um envolvimento com o que não está vinculado estritamente àquela aula. Alguns traçam uma imagem do esporte imaginário, idealizam um dia serem atletas reconhecidos; outros se identificam com a dança e seu caráter artístico; outros vão buscar os

jogos recreativos como forma de lazer; outros ainda as lutas, influenciados pela comercialização do MMA (artes marciais mistas) etc.

Por isso devo lembrar que o corpo é um território de intensidades e afecções e que as tradicionais aulas de Educação Física, ao pretenderem generalizar seus saberes, podem convocar com maior ou menor disposição a intensidade da vivência do corpo do(a) aluno(a), sua participação e entrega ao que foi proposto; podem libertar este corpo dividido, o que implica livrá-lo das ocupações e dos poderes alheios ou o restringi-lo ainda à opressão dos domínios externos.

Nesta pesquisa compreende-se que é preciso viver este corpo do sentido, este outro de si que a todos habita. Essa relação entre a proposta de uma prática sensível às demandas do corpo como demandas de viver e praticar a diferença no envolvimento em maior ou menor grau do(a) aluno(a) será analisada aqui, nos seus aspectos peculiares, numa aproximação entre a Educação Física, o conceito de Corpo Sem Órgãos e os princípios do rizoma da filosofia da diferença, especialmente de Deleuze e Guattari (2012).

Compreendo também que a proposta das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná vai além da concepção esportivizada de Educação Física, fundamentada na abordagem da cultura corporal. Por isso, este estudo busca, além de garantir a cultura corporal nas aulas de Educação Física, reconhecer outras possibilidades pedagógicas que renovem o entendimento que o(a) aluno(a) tem de seu corpo, do modo como vive e se relaciona. Possibilidades de intermediar vontades, necessidades das crianças e adolescentes problematizando a temporalidade, territorialidade e espacialidade.

3.4 DO CORPO PASSIVO AO CORPO SEM ÓRGÃOS (CsO)

Quem é professor(a) de escola pública já deve ter vivido esta situação: sete e trinta da manhã, horário do sinal de entrada na maioria das escolas estaduais do Paraná, o(a) diretor(a) aparece no pátio gritando, os(as) alunos(as) que estavam jogando bola antes da aula correm assustados para seus lugares

na fila esperando o(a) professor(a) do primeiro horário; mantendo essa forma seguem em marcha para sua sala, onde sentam em seus lugares predefinidos no primeiro dia de aula devendo permanecer em silêncio à espera do que o docente tem para falar. E assim começa mais um dia de aula nas diversas escolas espalhadas pela região.

Analisando os espaços físicos, fica visível um modelo comum de organização formado por salas de aula, biblioteca, corredores, refeitório, sala dos professores, sala da direção, sala da equipe pedagógica, banheiro masculino e feminino, quadra poliesportiva e, em alguns casos, um pátio. Essa padronização da estrutura física das escolas, aliada à demanda de um currículo comum, aponta para um território que, sobreposto a outro, subjaz ao expresso nas diretrizes como meio de controle do Estado. Essa sobreposição do plano normativo sobre o estrutural e vice-versa interfere na prática pedagógica dos(as) professores(as), tendendo a predispor-las em um engajamento ligado a modelos disciplinares de ensino.

[...] a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com dificuldades crescentes, a repetição, a presença num tempo e num espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de padrões e normas fixos. E mais, os resultados dos esforços pedagógicos sendo permanentemente avaliados por critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar (ARAÚJO, 2002, p. 79).

As aulas se concentram basicamente em um(a) mestre à frente falando, ditando, passando informações no quadro e os(as) alunos(as) sentados copiando ou tentando prestar atenção no que os(as) professores(as) tem para “passar”. Mesmo com a chegada de novas tecnologias, como a televisão multimídia, a situação não mudou muito, os(as) alunos(as) continuam tendo que copiar os conteúdos da mesma forma, sentados esperando a próxima tela. Essa educação tradicional tem como princípio a transmissão dos conteúdos, o que garante um repassar que já vem de longo tempo, apoiado nessa cultura.

Esse modelo de educação pode e deve ser considerado como ultrapassado, devido à necessidade que esse corpo tem de expressar-se no ambiente escolar. Os(as) alunos(as) chegam a escola querendo correr, brincar, interagir com seus colegas. Mas o modelo tradicional de escola possui normas, regras que engessam o corpo, preferindo sempre um(a) aluno(a) quieto(a) e que não se mexa para não atrapalhar a organização. São exemplos: troca de professores(as) entre aulas de 50 minutos, alunos(as) na porta da sala “esperando” o(a) próximo(a) professor(a), filas para entrar na sala no início da aula ou na volta do recreio, alunos(as) sentados(as) olhando para a frente, lugares predefinidos de onde os(as) alunos(as) não podem sair, levantar a mão para poder se dirigir ao professor(a) etc., ou seja, corpos disciplinados²⁴.

Há, contudo, um movimento de mudança, que atravessa os discursos das Universidades, circula pelas diversas secretarias de Educação e transita pelas práticas pedagógicas de professores(as) nas escolas, pelo qual acredita-se que os(as) alunos(as) devam ser valorizados, respeitados em suas características, partindo das suas bagagens culturais para a elaboração de um planejamento adequado.

O que se percebe na prática cotidiana, no contexto escolar, é que a mudança acontece de forma sutil. Atuar de forma autoritária continua sendo a relação mais adotada nas escolas, salvo em alguns casos em que professores(as) tentam burlar o sistema e acabam sendo mal vistos por seus colegas.

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (FOUCAULT, 2010, p. 106).

Chama atenção o fato de haver poucos momentos em que esse corpo é estimulado a se movimentar. E ainda, apesar de as aulas de Educação Física

²⁴ Conceito trabalhado por Michel Foucault.

viabilizarem expressão do corpo, há muitos casos em que prevalecem o prestígio dos “mais habilidosos” nas diversas práticas corporais, principalmente as esportivas, e a desvalorização ou mesmo o descarte dos que são “menos habilidosos”, o que acaba por estimular uma visão sempre limitada e hierárquica de si em relação ao outro. É preciso romper com esta visão de corpo mais forte, corpo para dominar e corpo para ser dominado. Para VAZ (1999),

(...) no treinamento para o esporte, o corpo tem de ser visto como um objeto operacionalizável, de forma que as metáforas que o comparam com algum tipo de máquina, antes de procurar facilitar o entendimento de seu mecanismo, confirmam esse desejo de domínio. Essas imagens que o comparam a uma máquina a vapor, a um relógio, ou a qualquer outro tipo de máquina, parecem querer dizer que um corpo pode ser, da mesma forma que uma máquina, posto em ou tirado de funcionamento. Se um corpo pode ser equiparado a uma máquina, é porque também suas peças podem ser substituídas, ou reparadas, caso o funcionamento não esteja a contento. Essa “consciência mecânica do corpo” é fundamental para o desenvolvimento não só do esporte, mas de um pensamento de tipo esportivo. (VAZ, 1999, p. 101)

Essa forma de trabalhar o corpo, com uma lógica majoritariamente capitalista, que busca um corpo forte e disciplinado, para competir, individualista, machista, sexista muitas vezes é fomentado pelo(a) professor(a) quando trabalha apenas de forma técnica e com o conteúdo que domina, sem que haja uma orientação metodológica definida atenta às relações e à formação da identidade corporal dos(as) alunos(as), impondo limites ao desenvolvimento individual e coletivo.

Dentro dessa perspectiva percebe-se uma educação que se esforça em apenas constituir um corpo passivo e doutrinado, sem nenhuma motivação para se expressar ou fortalecer sua identidade. No entanto, considera-se que no espaço da sala de aula é o(a) professor(a) quem decide como irá trabalhar, portanto, o modo de abordar os conteúdos é um diferencial de alguns professores(as).

Ao problematizar a educação do corpo questiono: educar o corpo significa reconhecê-lo de um modo diferente? Significa aprender a viver melhor com ele e com suas mutações? Como no exercício da diferença fazer o reconhecer de cada um a sua experiência mutante, as metamorfoses que

envolvem o ser humano durante toda sua vida e especialmente a metamorfose da juventude? Quais são suas necessárias adaptações, transformações e inconstâncias? Essas são algumas questões que aparecem quando o foco da discussão é o corpo dentro da escola.

Segundo Spinoza(2009),

[...] o corpo humano é composto de muitas partes, de variadas naturezas, que precisam, continuamente, de uma alimentação variada, para que o corpo inteiro seja uniformemente capaz de fazer todas as coisas que podem se seguir de sua natureza e, como consequência, para que a mente também seja uniformemente capaz de conceber muitas coisas. (SPINOZA, 2009, p.209)

Esse corpo que a rotina da escola vem fomentando há muito tempo já não corresponde às expectativas contemporâneas de educação. Deleuze e Guattari são alguns dos autores que propõem um repensar sobre o corpo, trazendo para o debate o conceito de Corpo sem Órgãos (CsO).

O CsO vem como contraponto ao corpo passivo e padronizado, que devido à falta de estímulos durante as aulas não desenvolve sua criatividade. Com isso propõe-se a revisão no processo de ensino aprendizagem, principalmente em relação ao corpo durante as aulas de Educação Física. Uma das questões que se pretende buscar com este estudo é como estimular os(as) alunos(as) a encontrarem seu CsO por meio de jogos cooperativos, sendo desafiados a buscar no resultado final uma nova forma de jogar e conseqüentemente um corpo de intensidade.

Considerar os corpos que, em aula, em pesquisa, em educação se representam, empenhando-se na leitura das expressões corporais, arquitetá-los, em seus fragmentos, como lugares de passagem (se preferirmos: lugares corpóreos). (BEDIN, 2012, p. 128).

Entendo como Bedin (2012) que, sem perder de vista o foco na formação do corpo como o objeto de estudo da Educação Física, deve haver mudanças no modo de entender e trabalhar a disciplina.

O corpo na sua dimensão cultural, social e psíquica vem sendo trabalhado pelos(as) professores(as) nas escolas públicas de maneira superficial nas práticas escolares, pois, na maioria das vezes, os(as) alunos(as) são colocados dentro de uma sala de aula sentados uns atrás dos outros tendo como principal visão a nuca de seu colega. Pautados por um modelo de educação que prioriza o desenvolvimento cognitivo e comportamental, o(a) professor(a) tenta garantir em primeiro lugar a disciplina dentro da sala de aula.

Na mesma direção, outro questionamento que se faz é sobre as escolhas dos conteúdos pelos(as) professores(as) que aparentemente se dão pela facilidade em reproduzir os bol's²⁵, por comodismo ou, por exemplo, pela falta de acesso ao conhecimento das novas tendências metodológicas, propostas pelas secretarias de Educação, gerada por falhas na formação continuada. A escolha pelo esporte, para VAZ (1999),

(...) parece de fato ter sido, e ainda ser, um forte vetor a potencializar o domínio do corpo. Sua importância não pode ser menosprezada, se considerarmos o quanto as identidades se constroem em torno do corpo, e o quanto a sociedade moderna está impregnada pelo princípio do rendimento, o quanto ela é esportivizada. (VAZ, 1999, p. 92)

Interessa refletir que as escolhas do profissional oportunizarão aos alunos(as) conhecerem não só os esportes (futebol, basquetebol, atletismo, handebol, voleibol, futebol americano, rúgbi, tênis) divulgados pela mídia, mas também a ginástica (geral, olímpica, rítmica, laboral, circense etc.), as lutas (judô, capoeira, caratê, aikido, esgrima etc.), a dança (de salão, circular, popular, folclórica, de rua, etc.) e os jogos (recreativos, populares, pré-desportivos e os cooperativos etc.).

As aulas de Educação Física não precisam ficar centradas apenas na performance técnica de alguns movimentos e sim devem buscar a valorização da cultura, apropriação de conhecimento e a produção cultural das práticas corporais.

²⁵ Basquetebol, futebol, voleibol e handebol.

Esse corpo que frequenta a escola já vem com padrões de comportamento provocados pelo ambiente onde ele está inserido. Muitos chegam com a expectativa de jogar futebol e não valorizam, por exemplo, a dança ou os jogos cooperativos. Essa desvalorização se deve muitas vezes à falta de conhecimento, a preconceitos ou falta de estímulo. O(a) professor(a) de Educação Física tem a responsabilidade de proporcionar essas experiências, ampliando o conhecimento dos(as) alunos(as) numa perspectiva educativa do corpo que se expressa de distintas formas.

Segundo VAGO (2008), o modo como compreendemos o corpo humano dentro do espaço escolar resulta na prática e conseqüentemente na identidade do(a) professor(a). A conclusão a que o autor chega é que se deve expandir a compreensão que temos do corpo dentro e fora da escola, ou seja, assumindo uma posição de revisão da perspectiva corporal. Neste caso, é oportuno ampliar o debate em torno das contribuições de Deleuze e Guattari (2012), a fim de tentar superar uma visão estritamente biológica e perceber de forma mais ampla esse corpo vivo, um Corpo sem Órgãos (CsO).

No ambiente escolar há manifestações corporais que se revelam de diferentes formas. Esse entendimento pode ampliar a visão sobre os(as) alunos(as) e seus corpos. Considerar as diferenças que se fazem presentes na escola e que se manifestam mediante os corpos é importante para entendê-los como objeto de estudo no espaço escolar.

O entendimento sobre o CsO se dá pela relação com seu organismo que é inserido em uma sociedade com objetivo definido, sendo influenciado pelas características sociais mais cruéis, aprisionando, deixando-o fraco e infeliz.

O organismo não é corpo, o CsO, mas um estrato sobre o CsO, quer dizer, um fenômeno de acumulação, de coagulação, de sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair trabalho útil. (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 24)

Pode-se fazer uma alusão a uma guerra, de um lado o corpo e de outro seus órgãos, na qual o embate é feito pela manipulação que o atinge. Somos todos estimulados a viver de uma maneira que nossas ações acarretem em mais produção e cada vez melhor, que o nosso desejo fique canalizado e consequentemente seja influenciado pelo consumo. O que se pode concluir é que tudo já está definido para nossos corpos, nossas escolhas não são tão nossas como imaginamos, somos oriundos das máquinas produtoras de desejos a serviço do capital e da sua lógica.

Quando Deleuze e Guattari (2012) elaboraram o conceito de CsO não pensaram simplesmente em criar um adversário ou um inimigo dos órgãos, mas sim, no sistema social, aqui representado pelo organismo. Ou seja, a ideia principal é romper com o adestramento do corpo em prol da produtividade para inserir a criatividade e a diversidade na construção de si. Isso pode ser visto no espaço escolar onde os(as) alunos(as) são doutrinados a seguirem diversas normas dentro de regimentos, normas que atuam sobre o corpo como, por exemplo, as filas na hora da entrada, o uso de uniformes padrões, a não caracterização de culturas, a forma como os(as) alunos(as) devem se sentar dentro de uma sala de aula, as restrições sobre como se locomover pela escola (sem correr, sem parar, sem conversar) etc.

Quando os órgãos estão no controle, eles influenciam no resultado do processo, o desejo fica confuso dando significado a tudo. As sensações, principalmente as que trazem prazer, são deixadas de lado. Para evitar isso, os órgãos devem ser repensados, reestruturados e refletidos o tempo todo dando novos significados e intensificando, valorizando o desejo.

Deleuze e Guattari (2012) apontam compreensões a respeito da doença associando o corpo doente a sua condição de rotina, ligada principalmente à produção do trabalho, o que inviabiliza a criação do novo. Na escola podemos ver isso no sistema de avaliação e na forma como o conhecimento é socializado. Na Educação Física o(a) aluno(a), muitas vezes, é estimulado a não participar ficando sentado e passivo durante as aulas práticas.

De acordo com Deleuze e Guattari (2012), o CsO seria o contraponto a essa padronização, possibilitando uma reestruturação e uma reelaboração da forma de viver. Quando investigamos o CsO, deixamos de valorizar normas do sistema como resultados, dinheiro, horários, prazos, objetos de consumo, rótulos sociais, estética, competição etc. e valorizamos o sentir, o viver, o criar, o trocar, o olhar para o outro, experimentar, dançar, jogar, cooperar. Um exemplo, nas aulas de Educação Física, é quando a criança aprende um fundamento técnico de um esporte e é estimulada a também usar sua criatividade. Aquele movimento ganha significado e pode provocar novas formas de prazer e de se movimentar durante uma vivência corporal que supera a padronização do movimento.

Paralelamente, o(a) professor(a) pode buscar também sua linha de fuga. Quando estimula seu aluno(a) a ser criativo, reflexivo e a se reinventar, o(a) professor(a), além de apresentar uma nova forma de o(a) aluno(a) ver seu corpo pode se tornar um(a) *professor(a) rizoma*.

Ao pensar em CsO é preciso reconhecer o que realmente faz sentido para si, e no caso da escola, aquilo que tem significado para o(a) aluno(a), através da mediação docente. Ou seja, perceber quais são minhas escolhas, qual música sinto prazer de escutar ou dançar, se caminho ou corro nos momentos em que procuro o lazer, para onde tenho vontade de viajar, o que gosto de comer, para quais manifestações artísticas tenho um olhar estético, se gosto de ler, de praticar algum esporte etc.

Entender o que o(a) aluno(a) traz em seu corpo, como fruto de sua cultura, modos e maneiras de estar ou de se constituir, de tornar-se o que é no seu estado mutante e estado vivo, demonstra-se fundamental para entender suas necessidades e assegurar sua individuação em meio aos outros. Logo, devemos fugir do modelo de rotina tradicional (trabalhar, descansar, trabalhar) para entendermos as características de um CsO.

Deleuze e Guattari (2012) propõem que a primeira ação seja confundir os seus órgãos. Ou seja, desorganizar aquilo que é ensinado e depois reorganizar com cuidado e prudência para que esse corpo assuma um papel revolucionário e queira existir.

Seria preciso dizer: vamos mais longe, não encontramos ainda nosso CsO, não desfizemos ainda suficientemente nosso eu. Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação. Encontre seu corpo sem órgãos, saiba fazê-lo, é uma questão de vida ou de morte, de juventude e de velhice, de tristeza e de alegria. É aí que tudo se decide. (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 13)

Entender que os corpos não são apenas biológicos e que as diferenças externas são caracterizadas e valoradas pela cultura, impondo subjetividades que funcionam como uma imagem deformada de si, imagem funcional que diz respeito à submissão do corpo a uma consciência que espelha o imposto por uma tradição. Eles estão presentes em um ambiente como o escolar causando diversos astigmatismos, podendo acarretar em uma mudança de paradigma importante no processo de formação escolar.

A escola que ensina o corpo a se calar, a respeitar seu espaço (carteira e cadeira), a reproduzir verdades expressas em livros e falas docentes, deve ser repensada. O(a) professor(a) deve intermediar, durante suas aulas, possibilidades de os(as) alunos(as) se expressarem e, portanto, reconhecerem-se e aprenderem o poder de sua voz (escutar, sentir, atentar ao contexto) e da sua relação corporal durante o tempo que permanecem no ambiente escolar. Esse entendimento deve partir do conjunto de professores(as) equipe pedagógica e funcionários(as), de modo que possam entender e respeitar esses corpos intensos, plenos de vida e de experiências.

As aulas de Educação Física podem auxiliar na construção de uma nova visão de corpo e conseqüentemente na maior aceitação pela rica diversidade que existe na escola. Deleuze e Guattari (2012) indicam que devemos produzir nosso corpo sem órgãos, necessitamos experimentar viver nosso corpo de maneira mais intensa. E com essa compreensão é que foi proposta a vivência dos jogos cooperativos em uma escola pública do Estado do Paraná estimulando os(as) alunos(as) a encontrarem seu corpo sem órgãos.

Nesse cenário, de discursos e práticas institucionais, as aulas de Educação Física materializam a atuação pedagógica. É na aula propriamente dita que o fazer docente se revela, mediante os recursos disponíveis, as relações

estabelecidas junto aos alunos(as), deles(as) entre si e de ambos com o conhecimento proposto. Tais práticas se constroem ora permeadas pelos planos de ação previamente elaborados de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola e das Diretrizes Curriculares, ora nascem como ação que se apropria na docência de um fazer criativo, flexível e aberto.

4. QUARTO PERCURSO: ANÁLISE RIZOMÁTICA DE UMA INTERVENÇÃO ÉTICA E ESTÉTICA DO JOGO COOPERATIVO

*A imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização
nem a ser tomada como paradigma,
pois nunca há um rizoma, mas rizomas;
na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento,
o rizoma,
sempre aberto, faz proliferar pensamentos.*
Silvio Gallo

Trato neste percurso de uma análise dos jogos cooperativos, desenvolvido como parte da proposta docente realizada junto aos bolsistas do PIBID/UFPR na área da Educação Física, orientada pelos princípios do Rizoma para o ensino do respectivo conteúdo junto às turmas de 9º ano.

O rizoma é um conceito de Deleuze e Guattari (1995), análogo ao mapa e à cartografia. Sob esta orientação, revelou-se um modo de ensinar o jogo cooperativo, aliado às bases metodológicas, molares, a outras que se sobrepõem no plano institucional da escola de ensino básico.

1º) É preciso, de qualquer maneira, que um conjunto de regras preexista ao exercício do jogo e, se jogamos, é necessário que elas adquiram um valor categórico; 2º) estas regras determinam hipóteses que dividem o acaso, hipóteses de perda ou de ganho (o que vai acontecer se ...); 3º) estas hipóteses organizam o exercício do jogo em uma pluralidade de jogadas, real e numericamente distintas, cada uma operando uma distribuição fixa que cai sob este ou aquele caso (mesmo quando temos uma só jogada, esta jogada não vale senão pela distribuição fixa que opera e por sua particularidade numérica); 4º) as consequências das jogadas se situam na alternativa “vitória ou derrota” (DELEUZE, 2009, p. 61)

Objetiva-se analisar os elementos que constituem cada jogo de modo a orientar uma formação inicial docente, que pretenda não se reduzir à lógica das normatizações. Proponho que o jogo cooperativo possa se constituir como ferramenta didático-pedagógica na disciplina de Educação Física do ensino fundamental. As possibilidades de expressão do corpo em linguagens éticas e

estéticas que a todo momento se movimentam e trocam de lugar, permitidas por esta prática, me fazem crer na sua validade educativa.

Não existe início, no jogo cooperativo, mas arrancada; não existe fim, mas pausa. Suas regras podem ser propostas, retomadas, reinventadas. Tudo é processo, tudo é movimento, colocando corpo em ação e expressão e assim se mapeia a cooperação.

4.1 OS JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Ernani Vidal, localizada no bairro São Lourenço, no município de Curitiba. Uma particularidade dessa escola é sua localização. Por ficar na rota de algumas cidades da região metropolitana norte para o centro de Curitiba, atende a muitos(as) alunos(as) do município de Almirante Tamandaré e Bocaiúva do Sul, que vem buscar uma “estrutura” escolar melhor.

Outra característica da escola é que há apenas dois anos é ali ofertado o ensino médio, mudando as características dos(as) alunos(as). As tardes estão concentradas as turmas de sexto, sétimo e oitavo ano do ensino fundamental, já no período da manhã, o nono ano e as novas turmas de ensino médio. Com isso a escola vem passando por diversas mudanças desde o quadro de professores(as) (especialistas para o ensino médio) até em pequenas adaptações estruturais (laboratórios).

A pesquisa ocorreu no primeiro trimestre do ano de 2015 nas três turmas de 9º ano do ensino fundamental, anos finais, no período da manhã. A escolha se justifica por serem, em sua grande maioria, alunos(as) que terão o primeiro contato com esse conteúdo. Para a parte empírica do trabalho foi feito o convite para que os(as) pibidianos(as) desenvolvam os jogos cooperativos, sendo mediadores durante as aulas, dando oportunidade de se fazer a observação das aulas com o olhar “de fora”, nas margens como numa espécie de descentralização do papel de professor para supervisor/pesquisador.

Em dezembro de 2014 foi realizada uma oficina (em anexo) junto aos acadêmicos(as) que participam do programa PIBID. Os conteúdos abordados foram os jogos cooperativos e as danças circulares no intuito de socializar o conhecimento e problematizar os modos de ensiná-lo. Para isso, foi desenvolvida e vivenciada uma sequência de atividades conforme proposta metodológica já utilizada em aulas de Educação Física na escola onde o programa acontece.

No início do ano letivo de 2015, depois de vinte e nove dias de greve²⁶ dos(as) professores(as) e funcionários(as) das escolas públicas do Estado do Paraná, foi realizado o primeiro encontro com os(as) pibidianos(as), quando foi apresentada aos acadêmicos(as) a proposta de ensino e pesquisa sobre os jogos cooperativos.

O aceite do grupo ocorreu de imediato, misturando uma certa motivação por assumirem o papel do(a) professor(a) no início do ano letivo e de responsabilidade por fazerem parte desta pesquisa. Como o trabalho é desenvolvido em sistema de coparticipação, as reuniões semanais são importantes para organização e definição do planejamento e dos jogos que seriam aplicados neste trimestre.

A experimentação da proposta organizada contou com a participação de oito alunos(as) de turmas e anos diferentes, do Curso de Educação Física da UFPR. Propor esta atividade foi um meio de poder analisar como esta prática, ligada à área da Educação Física, mostra-se com características que a distanciam de uma concepção geral dos aprendizados neste campo do saber. Logo, parece um privilégio observar como no interior da escola o jogo cooperativo age e reage ou desperta reações naqueles que o praticam.

Os(as) estagiários(as) do PIBID, aqui nominados pibidianos(as), foram organizados em duplas e dias da semana diferentes para facilitar esta intervenção pedagógica do jogo. Cada dupla foi uma vez por semana na escola. Alguns deles estão na escola há dois anos e outros começaram nesse ano.

²⁶ Greve geral da Educação Pública do Estado do Paraná contra a proposta do governo para retirada de 8 bilhões do fundo da Paraná Previdência.

Cada turma de 9º ano tem duas aulas semanais de Educação Física e os bolsistas têm seu dia da semana definido, e as reuniões servem também para que eles tenham um entendimento do macro (metodologia proposta). O diálogo precisa ser constante porque alguns estagiários trabalhariam na primeira aula da semana e outros, na segunda.

O próximo passo foi a reunião de planejamento, quando foi apresentada uma proposta de organização dos conteúdos para o ano letivo, inserindo os jogos cooperativos como segundo conteúdo a ser trabalhado no primeiro trimestre com as turmas de 9º ano. Com isso ganhou-se um tempo para preparar toda a sequência didática e divisão das tarefas por parte dos(as) pibidianos(as). A definição dos jogos cooperativos utilizados na pesquisa ocorreu com base na oficina realizada no final do ano de 2014. Além disso, os jogos trazem características que proporcionam aos professores(as) a utilização dos princípios do rizoma (conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura, cartografia e decalcomania) como uma metodologia.

Os princípios percebidos como movimentos implícitos nas práticas do jogo cooperativo, que permeiam as múltiplas possibilidades, de ir e vir e se expressar, próprias desta prática. Como proponente e utilizador do jogo cooperativo, percebo sua atividade ligadas por fios, regras, percursos que podem ser sempre reinventados. Daí visualizá-lo como um mapa móvel ou rizoma. Quando repasso em uma proposição didático-pedagógica as práticas do jogo cooperativo, tento mantê-lo como um mapa aberto. Como uma cartografia pode sempre alterar seus percursos, etapas e direções, para não perder as características que ao final dão ao jogo o sentido cooperativo de uma prática, proponho orientá-lo pelos princípios do rizoma.

As aulas tomaram caminhos diferentes sem que fosse cobrada uma padronização. Os(as) pibidianos(as) tiveram total autonomia para colaborar com o planejamento mostrando caminhos, variações e propostas de atividades; foram autores do processo de planejamento. O momento destinado para organizar as aulas foi durante a hora atividade²⁷. Além da oficina e das reuniões de

²⁷ É o momento destinado para que o professor/a possa fazer seus planejamentos, estudos e trabalhos burocráticos da escola.

planejamento, foram realizados encontros quinzenais de grupo de estudos²⁸. Todos esses momentos fizeram parte do processo de formação.

No dia 06 de abril de 2015 iniciamos o processo de ensino dos jogos cooperativos, relatado a seguir. Para organização das observações as turmas de 9º ano foram diferenciadas por letras (X, Y e Z). Como o trabalho foi desenvolvido em duplas, optou-se por utilizar a expressão “pibidianos(as)”.

Antes da vivência dos jogos cooperativos, os(as) alunos(as) tiveram um primeiro contato com a temática mapeando o conhecimento prévio sobre o conteúdo. Em círculo os(as) alunos(as) sentaram-se em suas cadeiras, no centro da quadra, e os(as) pibidianos(as) apresentaram um breve relato sobre o que são jogos cooperativos e como seriam desenvolvidos em aula. Os(as) alunos(as) tiveram conhecimento de que essas aulas fariam parte da pesquisa e que os jogos seriam vivenciados em uma sequência dos mais simples aos mais desafiantes em que a turma teria mais dificuldade para chegar ao resultado final sendo exigido um maior grau de cooperação entre os colegas.

Logo em seguida foram colocadas duas cartolinas no chão sendo que um dos lados estava escrito a palavra competição e do outro a cooperação. Os(as) pibidianos(as) convidaram os(as) alunos(as) a irem até o centro para registrarem na cartolina, por meio de palavras, frases e(ou) desenhos, o que entendiam sobre cada tema (primeiro sobre a competição e depois sobre a cooperação). A atividade serviu como etapa diagnóstica, oportunizando que os(as) alunos(as) se expressassem a partir do conteúdo.

Os(as) alunos(as) se agrupavam por afinidades em torno das cartolinas trocando ideias sobre os temas e escrevendo em conjunto. Nem todos(as) os(as) alunos(as) fizeram a contribuição de forma espontânea, cabendo aos pibidianos(as) o movimento de aproximá-los ao centro do círculo para que escrevessem.

Durante a atividade percebeu-se a presença de vários líderes que tomavam a frente, inclusive chamando seus colegas para escreverem na cartolina. O fato de ter que escrever durante a aula de Educação Física não

²⁸ Além de relatar as situações do cotidiano escolar, desenvolver os planejamentos, o grupo também estuda o tema de gênero e diversidade sexual.

agradou alguns alunos(as), mesmo a atividade tendo ocorrido de forma dinâmica. “Professor é sério isso? Cadê a bola, não vamos jogar hoje?” “Isso não é Educação Física, precisamos jogar futebol”. “Não aguento mais escrever, eu quero jogar bola, me divertir”. (Trecho do relatório de campo - dia 06/04/2015)

O envolvimento começou de forma tímida e atingiu a maioria dos(as) alunos(as). Na competição apareceram palavras diversificadas como habilidade, rivalidade e matemática. Já na cooperação prevaleceu a palavra ajudar. A facilidade em enxergar a competição na escola e fora dela é nítida, como também a dificuldade em definir a cooperação. A visão de que cooperar é bom traz uma visão superficial da temática.

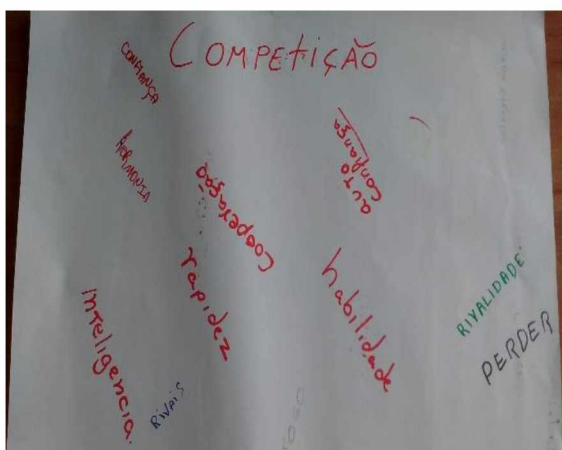


Figura 1 - competição

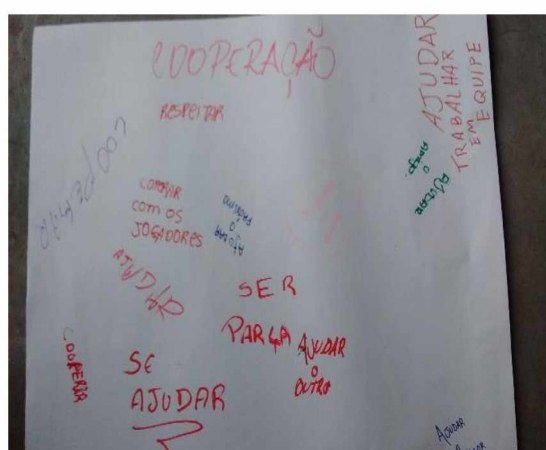


Figura 2 - cooperação

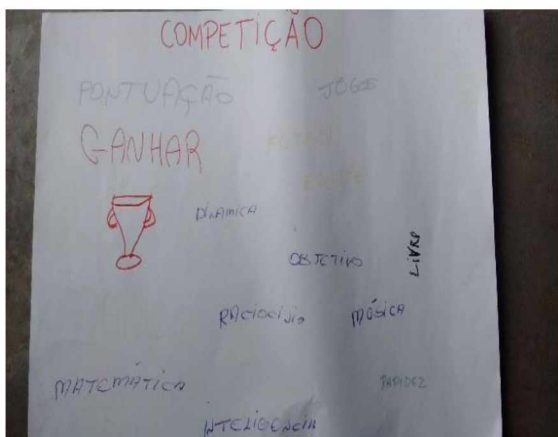


Figura 3 - competição

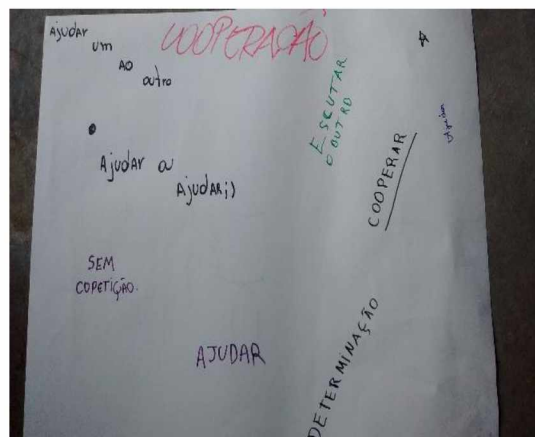


Figura 4 - cooperação

Outra atividade que antecedeu os jogos cooperativos foi a construção de um contrato. O objetivo foi primeiramente escutar e mapear os(as) alunos(as) em suas necessidades e conseqüentemente dar significado, garantindo o compromisso com a seqüência dos jogos.

A elaboração era feita com a ajuda de um(a) aluno(a), nomeado pelos(as) pibidianos(as) de “anjo do contrato”. Este ficaria responsável por registrar todos os combinados propostos pelos colegas em uma cartolina. A orientação era de que ele(a) ficasse no centro do círculo para fazer as anotações. Antes da “assinatura”, cada turma leu seu contrato e somente depois foi aprovado o documento elaborado.

Durante a confecção ocorreram algumas situações. Na turma X uma aluna se candidatou a ser “a anja” e sua participação foi imediatamente aceita por todos(as), que contribuíram com ideias para a elaboração do texto. Na turma Y, definir quem seria o anjo causou uma situação de conflito. Uma aluna demonstrou interesse em assumir o papel, no entanto, foi alvo de críticas perante alguns colegas que diziam aos pibidianos(as) para que não fosse ela. Outros colegas se candidataram e também houve discordância no sentido de negação nas falas dos colegas.

A escolha se deu por interferência dos(as) pibidianos(as) que escolheram a primeira aluna que havia demonstrado interesse. A atividade se desenvolveu com essa aluna sentada no chão da quadra e escrevendo o que seus colegas falavam. No início as falas eram sincronizadas, uma de cada vez. Com o passar do tempo, os(as) aluno(as) começaram a se interessar e já estavam falando juntos, até atrapalhando o trabalho de escrita.

Na turma Z, antes mesmo de os(as) pibidianos(as) entrarem em sala para iniciar a aula, alguns alunos(as) se posicionaram na porta pedindo para que neste dia fosse realizado um jogo de futebol ou de voleibol. Imediatamente foi negado pela equipe do PIBID. *“Hoje vamos trabalhar com os jogos cooperativos, vocês já sabem disso, certo?” (Trecho do relatório de campo – dia 10/04/2015)*

Para assumir o papel de anjo, surgiu uma indicação da turma. O aluno não se mostrou muito à vontade com a decisão, mas acolheu e realizou o registro no papel. No início da aula, durante a explicação dos(as) pibidianos(as), a turma

estava muito silenciosa e percebeu-se que o motivo eram os celulares. Na hora de definir o que seria acordado no papel a concentração aumentou e os celulares foram guardados.

Os contratos ficaram assim:

“compreensão, colaboração, responsabilidade e cuidado, diversão, ânimo, respeito, cooperatividade, organização, confiança, pedir para o(a) professor(a) para ir ao banheiro, não usar o celular durante as aulas, participação de todos/as nas aulas práticas, silêncio enquanto outra pessoa está falando, não ter medo.”
(Redação do contrato da turma X – dia 09/04/2015)

“trabalho em equipe, respeito, cooperação, participação, colaboração, diálogos constantes, empenho, pedir para ir ao banheiro, não usar o celular na hora da atividade, respeito aos professores e bolsistas.”
(Redação do contrato da turma Y – dia 09/04/2015)

“Harmonia, amizade, colaboração, cooperação, silêncio, trabalho em equipe, educação, felicidade, organização, calma, atenção e respeito”. (Redação do contrato da turma Z – dia 10/04/2015)

O objetivo dos contratos foi atingido na medida em que os(as) alunos(as) refletiram e compreenderam suas necessidades e de seus colegas, buscando formas de concitá-las e atendê-las em prol do coletivo. Os contratos permearam a vivência dos jogos sempre que deixavam de ser atendidos.

Após essa etapa teve início a vivência dos jogos cooperativos propriamente ditos. Como esta prática é flexível, é possível afirmar que um jogo pode trazer características de mais de um princípio. Entender que a proposta não é uma metodologia fechada e sim visualizar as características rizomáticas de cada jogo se torna ponto fundamental nesta pesquisa.

4.1.1 CONEXÃO



Figura 5 - U' Goni

O primeiro princípio do rizoma é o de conexão e se pauta na ideia de que os diversos pontos que existem podem estar conectados uns aos outros. Diferente da árvore em que prevalece a hierarquia entre os pontos, sendo as relações determinadas por uma ordem intrínseca. Pensar a conexão dentro da escola, e mais especificamente em uma aula de Educação Física, me remete à relação que se constrói entre os(as) alunos(as), professores(as) e também os funcionários/as da escola. Todos(as) os(as) atores(as) deste espaço arbóreo estão conectados/as de alguma forma. Provocar esse entendimento, mediado por um jogo cooperativo, pode ajudar a superar uma falsa hierarquia, ou um jogo de poder dentro do espaço escolar.

Para se obter essa compreensão sobre o modo como as relações se estabelecem e o quanto tudo está ligado, formando uma rede, optou-se por realizar uma dança sentada. O objetivo de utilizar a dança foi representar a assinatura do contrato, gerar a aproximação entre os estudantes, o toque e o olhar, de modo a viabilizar a percepção de si e dos outros/as na composição do grupo.

Após a confecção e leitura dos contratos, foi feita a assinatura dele. Com as cadeiras em círculo, encostadas umas nas outras, os(as) alunos(as)

aprenderam uma dança circular, denominada U'Goni²⁹, e dançaram simbolizando a assinatura. Prevaleciam movimentos com os braços e batidas nas pernas, com o desafio de coordenar as ações no ritmo da música. Em um dos momentos da dança, os(as) alunos(as) são convidados a dar um grito (HU).

Um aluno deu um grito diferente, que chamou atenção e gerou um riso coletivo, atrapalhando o desenvolvimento da dança. Os(as) pibidianos(as) driblaram a situação criando uma variação: *“Galera, um desafio: na hora do grito eu oriento se vamos gritar, falar bem baixo, com uma voz diferente. Topam? (Trecho do relatório de campo – dia 09/04/2015)*. Com esse novo elemento, a atenção se voltou novamente à dança, e o sorriso dos(as) alunos(as) passou a ser de satisfação pelo novo desafio.

Alguns alunos(as) já conheciam a dança. Estes tentavam fazer sozinhos os movimentos, sem olhar para os(as) pibidianos(as), buscando pela memória o que tinha ficado no corpo. A oportunidade de vivenciar a dança novamente favoreceu a apropriação dos movimentos e a experimentação de novas sensações, permitindo que os erros dessem lugar à fruição.

Contudo, ficou visível a dificuldade que alguns alunos(as) tinham em executar e coordenar os movimentos, assim como diferenciar o lado direito e esquerdo. Perante a dificuldade das turmas em realizar de modo sincronizado os movimentos, surgiram esclarecimentos e orientações por parte dos(as) pibidianos(as): *“O que queremos com essa dança não é ver quem consegue acertar tudo e sim assinarmos o contrato. O erro serve para nos divertirmos, ele faz parte do processo”, “Quem errar algum dos movimentos espera o reinício, na parte em que encostamos nas nossas pernas”. (trecho do relatório de campo – dia 09/04/2015)*

A partir daí, quando erravam os(as) alunos(as) davam risadas, eliminando a seriedade da técnica e conseqüentemente o medo, expresso no alívio de um aluno ao comentar: *“Ainda bem que não sou só eu que estou errando”. (trecho do relatório de campo - dia 09/04/2015)*

²⁹ Dança Circular Israelense vivenciada na Pós-graduação em Jogos Cooperativos (Florianópolis 2011) com a focalizadora Lili Fausto.

Apesar disso, alguns estudantes demonstraram desinteresse na aula ao não realizarem os movimentos ou mesmo realizarem com dificuldade. Um aluno que ora se movimentava, ora ficava parado, fazia comentários depreciativos: “Educação Física não é isso, e sim esporte”, “que ridículo essa dança, não tem graça nenhuma”. (trecho do relatório de campo – dia 09/04/2015)

Seu discurso, ingenuamente vinculado à concepção hegemônica da área, evidencia que esta vivência escapa ao modelo tradicional vivido por ele e demais colegas que associam a Educação Física exclusivamente à prática esportiva.

A turma X passou por uma situação inconveniente, que não estava prevista. Alguns alunos(as) de outras turmas que estavam sem aula, foram até a quadra e do lado de fora resolveram dançar a coreografia imitando a turma e dando risadas, o que gerou constrangimentos e inibição. Considerando o princípio da conexão, tudo está ligado em tudo, os(as) estudantes precisaram lidar com as interferências que, embora fossem externas, também estavam ligadas à vivência.

A dança estimulou a conexão entre os participantes, superando uma possível hierarquia dos mais aptos sobre os menos aptos durante a aula de Educação Física. Os movimentos realizados exigiram o contato físico e visual com os(as) colegas. Como o objetivo era garantir a assinatura do contrato, não existiu vencedor ou vencido. Essa reflexão foi feita junto aos alunos(as), que compreenderam ser esta uma das características do jogo cooperativo.

A dança também promoveu a interação com os demais colegas mediante o olhar e o grito. A relação erro e acerto foi deixada de lado e a valorização do movimento e da expressão corporal prevaleceu.

O fato de os(as) pibidianos(as) dançarem junto com os(as) alunos(as) motivou a participação. Esse modo de agir, envolvendo-se corporalmente nas atividades de ensino, convoca-os a serem *professores(as) rizoma*.



Figura 6 - trânsito

Ainda remetendo aos princípios da conexão, foi vivenciado o jogo cooperativo denominado trânsito. O jogo tem em si potencial para desencadear percepções sobre as diferenças nos modos de ser e de se portar dos colegas permitindo a identificação de aspectos que os aproximam, o que pode gerar um senso de ligação entre os participantes.

Sobre o jogo, ao comando dos(as) pibidianos(as), os(as) alunos(as) deviam levantar de suas cadeiras e trocar de lugar desempenhando corporalmente determinadas ações, entre elas, a expressão de como chegaram à escola neste dia, e outros comandos relativos aos modos como se expressam em situações do cotidiano (atraso, cansaço, alegria, preguiça, empolgação etc.). O jogo continuou por meio do comando “eu estou aqui porque...”, como demonstraram os(as) pibidianos(as): *“estou aqui porque gosto das aulas de Educação Física”* (trecho do relato de campo - dia 06/04/2015). Aqueles que se identificassem com a “resposta” (complemento da frase) trocavam de lugar. Unanimemente, todos demonstraram gostar da Educação Física.

Durante a atividade tirou-se uma das cadeiras e quem não conseguia sentar dava continuidade à atividade: *“estou aqui porque gosto de jogar bola”*; *“Estou aqui porqueah, não sei....”*. Alunos(as) ajudam com sugestões: *“porque uso óculos”, “tenho cabelo”, “uso tênis”*. (trechos do relato de campo - dia 06/04/2015).

Houve reações como não levantar mesmo havendo uma identificação com determinadas “respostas”, e até mesmo casos de alunos(as) que demoravam para sentar a fim de permanecer em pé e dar prosseguimento ao jogo.

Essas alternativas, que acontecem durante a vivência do jogo, quando os(as) alunos(as) criam um novo caminho, permitem outro entendimento ou jeito de jogar, que se constitui pelas brechas das regras, ao modo de um jogo rizoma. Permite nessas brechas possibilidades de estar no jogo fugindo dele, espécie de linha de fuga.

Tal como um rizoma, o jogo “compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização”, nas quais algo nele foge sem parar. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25)

Em cada turma algumas particularidades ocorreram. Um aluno da turma Y demonstrava agitação, tirando sarro de todos os seus colegas sem nenhum constrangimento. Quando ele ficou no centro, não conseguiu ter criatividade para dar continuidade ao jogo. Ficou por cinco rodadas parado ao centro, pois ninguém trocava de lugar. Mostrou certo nervosismo com a situação, expressa no seu corpo, pelas mãos no bolso, chutando o vento e a cabeça baixa. Ficou evidente que seu comportamento agitado era resultado do constrangimento causado pela exposição que a atividade exigia. Como se rir dos colegas camuflasse sua vergonha e tensão ao ser o centro das atenções. Mais do que isso, o que ficou marcante foi a dificuldade em criar um comando que associasse seu “gostar” com os(as) colegas.

Na turma Z a animação prevaleceu, expressa nos olhares atentos, nos risos constantes com os encaminhamentos dos colegas e pela participação dos(as) pibidianos(as) que corriam a cada rodada para conseguir sentar. A conexão estava sendo vivenciada, não existiam o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) e sim, pessoas que estavam jogando sem hierarquias aparentes. Foi possível perceber a motivação que essa turma adquiriu com a prática realizada.

No final do jogo foi feita uma conversa para avaliação, em que os(as) alunos(as) podiam comentar o que tinha acontecido, sentimentos, dúvidas e sugestões. Nas turmas X e Z poucos(as) alunos(as) falaram, e seus comentários foram a respeito das suas sensações (alegria, felicidade, motivação).

Já na turma Y um dos(as) pibidianos(as) propôs que cada aluno(a) falasse uma palavra para descrever o que a atividade representou e/ou marcou. Então

apareceram as seguintes devolutivas: ganhar, perder, ajudar, competir, cooperar, respeitar, colaboração, cooperação, colegas, amizade, alegria, saber perder, vitória de todos, conhecer, novidade, motivação e jogo.

Sobre isso, relatou um(a) dos(as) pibidianos(as): *“Ao questionar sobre a aula em geral solicitei uma palavra que fosse relacionada com ‘jogos cooperativos’, o verbo ‘ajudar’ foi o mais pronunciado. Os alunos ainda vivenciarão mais jogos entre cooperação e competição para que isto fique definido e separado em suas concepções e relacionados somente quando cabível. A participação ativa de todos os alunos nas atividades propostas e o planejamento proposto foi essencial para que a aula atingisse o objetivo”.* (Trecho do relatório do(a) pibidiano(a) - dia 06/04/2015)

A forma de conduzir o jogo variou entre os(as) pibidianos(as). Esse processo de criatividade, de adaptação, de construção do conhecimento são características que implicam a formação inicial do(a) pibidiano(a), sua docência vai se construindo em cada reflexão, contexto novo, experimentação, mediação que se faz um “exercício conceitual e uma exceção: que ora coagula ora libera fluxos teóricos interagindo com eles” (CUNHA, 2011, p. 135).

Neste jogo, ficaram evidentes tanto a vergonha em se expor como certa liberdade de expressão. Conforme se previu o jogo possibilitou que os(as) alunos(as) identificassem características comuns e diferenças entre colegas a respeito da aparência, gostos e hábitos. A atividade exigiu uma capacidade de expressão e criatividade em estabelecer uma relação com algo do seu cotidiano e que pudesse gerar identificação com seus colegas.

4.1.2 HETEROGENEIDADE



Figura 7 - vivenciando a cooperação

O princípio da heterogeneidade leva em consideração que qualquer conexão é possível. Ao romper com relações hierárquicas supera-se também a visão de homogeneidade. O trato pedagógico, que conduz para uma equiparação de funções durante um jogo cooperativo, pode, ao provocar essa quebra das relações de poder em uma sala de aula, estimular as qualidades individuais em favor do resultado coletivo.

O primeiro jogo desta etapa tem como objetivo vivenciar as diferenças entre a competição, caráter de oposição ao outro, e a cooperação, agrupamentos e aproximações entre colegas. Com esse jogo busca-se vivenciar corporalmente o que foi levantado pelos(as) alunos(as) nas cartolinas (competição x cooperação).

Em um primeiro momento, “vivenciando a competição”, foi proposto um desafio que consistia em conquistar a atenção do colega. Estando a turma em círculo as consignas eram: tente chamar o colega do seu lado direito sem tocá-lo/a e não olhe ou dê atenção para quem está à sua esquerda. No rosto dos alunos imprimia-se a sensação de impossibilidade. Alguns alunos(as) questionaram a viabilidade do jogo: “Como? Se meu colega não pode olhar para esquerda?” “Isso é impossível, não tem como ganhar nesse jogo”. “Isso não vai dar certo”. (trecho do relatório de campo - dia 06/04/2015)

O esforço em chamar atenção do colega resultou em gritaria em todas as turmas. Alguns alunos(as), contudo, optavam em apenas virarem-se de lado ficando em silêncio. Para realizar o desafio, um aluno da turma Y desrespeitou uma regra do jogo puxando a orelha de sua colega. Já na turma Z o contato corporal foi realizado pela maioria dos(as) alunos(as), descumprindo a regra de não tocar o colega. Essa turma tem um número menor de alunos(as), vinte e quatro, e vários deles estudam juntos há muito tempo.

Na segunda parte, “vivenciando a cooperação”, foi desenvolvido um jogo de comandos, que consistia em tocar com determinada parte do corpo em uma cor de roupa de algum colega. A orientação inicial foi encostar a mão direita em alguma peça de roupa verde. Sem tirar a mão direita pediu-se para que encostassem a mão esquerda em uma peça de cor preta e no final a cabeça em uma peça de cor azul.

Neste jogo buscou-se romper com qualquer hierarquia, incentivando a heterogeneidade dos lugares, dos olhares, as trocas na relação entre os(as) colegas e seus corpos. Eles(as) dependiam do contato com o outro para alcançar os objetivos do jogo.

A aproximação inicial entre os colegas se deu pelo nível de intimidade havendo maior contato corporal entre “comuns”. Os sentimentos de alegria e de satisfação apareceram não só no rosto, mas também nos corpos dos(as) alunos(as) das turmas X, Y e Z, traduzidos em movimentos amplos e expressivos.

Ao final da atividade, os(as) pibidianos(as) perguntaram às turmas se era possível perceber situações similares vivenciadas fora da escola. Um aluno se posicionou: *“Quando ajudo uma idosa a atravessar a rua seria cooperação e quando sou o funcionário do mês de uma lanchonete seria a competição”*. (Trecho do relatório de campo - dia 06/04/2015)

Essa visão é comum à realidade social dos(as) alunos(as). Quando fala de atravessar a rua, é um exemplo explorado principalmente pela mídia, desde propagandas até cenas de filmes ou novelas. Já o caso do funcionário do mês acontece com boa parte dos(as) alunos(as) da escola que tem como primeiro trabalho locais que incentivam a concorrência entre funcionários(as).

Essa sobreposição feita entre a competição e a cooperação, realizada na atividade com as cartolinas e nos dois momentos do jogo, suscitou a produção de mapas que possibilitaram múltiplas entradas. Para Deleuze e Guattari (1995), em se tratando do método cartográfico,

o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consciência. Ele faz parte do Rizoma. (DELEUZE 7 GUATTARI, 1995, p. 22)

O jogo atingiu o objetivo na medida em que possibilitou a experimentação de elementos que compõem a competição, entre eles o caráter de oposição e incompatibilidade na obtenção de resultados pelos(as) jogadores(as), e no segundo momento de elementos que se aproximam da cooperação como a tendência à aproximação entre colegas, o agrupamento e a interdependência sempre heterogênea.



Figura 8 - caminho às escuras

O segundo jogo proposto, com características da heterogeneidade, foi denominado de “caminho às escuras”. Em duplas, um ficava de olhos vendados

e o outro se tornava o guia. Na quadra foi desenhado um caminho e foram espalhados diversos cones. Sem encostar no(a) colega, o(a) guia ficava do lado de fora do trajeto orientando o caminho que o(a) colega vendado(a) devia fazer. Ao encostar no cone ou pisar fora das linhas a dupla tinha que recomeçar o jogo. Ao final do percurso, trocavam-se os papéis na dupla.

O jogo foi proposto no intuito de promover a aproximação entre colegas, o diálogo constante e o sentimento de complementariedade, permeado pela responsabilidade com a integridade física do(a) colega vendado(a) e pelo desafio comum. Além da comunicação, a atividade tinha como propósito a troca de funções, dissipando hierarquias e possibilitando outras formas de guiar e ser guiado, decorrente da mudança de posição.

Por ser um jogo bem tranquilo e ao mesmo tempo desafiador os(as) alunos(as) estavam ansiosos para começar o trajeto. Algumas situações que ocorreram no jogo: formação de um trio a pedido das alunas, que se organizaram em duas guias e orientavam ao mesmo tempo uma colega com vendas; um aluno guiava posicionado de frente para seu colega, não percebendo que a sua orientação espacial era inversa, dava as orientações de modo equivocado; uma dupla com dificuldade de comunicação desistiu no meio do caminho; um guia encostava em seu colega pelo fato de não conseguir orientar verbalmente; algumas duplas esbarraram no primeiro obstáculo, fazendo com que as próximas planejassem melhor o início do percurso; alguns alunos(as) encostavam nos cones e davam continuidade sem recomeçar o percurso. Diálogos durante o jogo: *“Vem pra frente, não para essa frente”*; *“Vira pra direita. Não, para a minha direita”*; *“Ele está encostando. Tem que voltar”* (trecho do relatório de campo – dia 17/04/2015).

Os(as) pibidianos(as) interferiram na maioria das situações. A dupla que havia desistido voltou para atividade, quem estava encostando no(a) colega passou a se comunicar oralmente e as duplas que tinham que voltar para início do percurso respeitaram a regra.

Ao final do jogo, os(as) pibidianos(as) fizeram uma roda de conversa, em que foi levantado a preferência dos(as) alunos(as) em relação a conduzir e ser

conduzido. Nas turmas X e Z a maioria dos(as) alunos(as) achou mais fácil conduzir. Na Y a preferência foi por serem conduzidos.

“As respostas foram expressivas, tais como, “eu achei difícil ser conduzido ainda mais quando percebi que estavam me “zoando””, visto que alguns alunos(as) começaram a atrapalhar a atividade, pois queriam ver o/a colega errando, muitas vezes o/a largando sozinho/a para ver se machucar, porém estas situações eram mediadas pelos(as) professores(as) que percebiam a intenção do(a) aluno(a).”
(trecho do relatório do(a) pibidiano(a) - dia 17/04/2015)

Os objetivos foram atingidos pela maioria dos(as) alunos(as), tendo responsabilidade durante a condução e atenção nas coordenadas enquanto eram guiados, levando-os à superação do desafio e atingindo o final do percurso. Porém, houve situações de guias que davam instruções erradas, para que seus “guiados” esbarrassem nos objetos e nos colegas. Surgiram dificuldades de comunicação no que tange à distinção das direções, o que mostra a dificuldade em colocarem-se de modo complementar ao colega, além da defasagem em relação às noções de lateralidade. Um fator adverso foi o barulho externo à atividade, conseqüente da movimentação de alunos(as) que estavam no pátio devido à falta de professores(as).

4.1.3 MULTIPLICIDADE



Figura 9 - jogo da abelha

O princípio da multiplicidade visa superar a imagem de um ser completo como uma árvore, como uma unidade. O rizoma valoriza o múltiplo sem que exista um pivô para uma subjetivação ou uma objetivação. A escola deve estimular a criatividade e a constante transformação do seu aluno(a). A padronização que é pregada dentro dos espaços de ensino deve ser superada com a presença de atividades que estimulem múltiplas formas de agir e conseqüentemente de se recriar em sua individualidade.

A primeira vivência dessa etapa foi o “jogo da abelha”. O recurso material utilizado foi uma abelhinha de pelúcia, o que gerou um certo interesse por não ser um material do cotidiano escolar.

Com a turma em círculo, o jogo consistia em lançar a abelha de um para o outro realizando a contagem do 1 ao 21, da seguinte forma: “1, 2” (1º lançamento), “2, 3” (2º lançamento), “3, 4” e assim sucessivamente, sempre falando dois números de modo a repetir o último que foi dito e o próximo da seqüência numérica. As regras do jogo foram apresentadas pelos(as) pibidianos(as): *“Não pode sair do lugar, não pode passar a abelha para as duas pessoas do seu lado direito e para as duas pessoas do seu lado esquerdo, não pode derrubar a abelha no chão nem errar a contagem. Caso aconteça isso a contagem zera e a turma começa novamente”*. (trecho do relatório de campo – dia 13/04/2015)

O objetivo do jogo era estimular a busca por soluções criativas para realizar o desafio proposto. O coletivo tinha que prevalecer, a importância de todos durante o jogo e o constante diálogo eram pontos centrais para o bom desenvolvimento da atividade.

Logo no início as dificuldades começaram a aparecer: ora a contagem ocorria de maneira errada, ora a abelha caía no chão, ora o passe era realizado para a segunda pessoa ao lado etc. Apesar disso, na turma X houve poucas cobranças em relação aos erros dos(as) colegas e a turma demonstrou bastante organização, inclusive utilizando a sugestão de uma colega: *“Galera, chama pelo nome antes de jogar a abelha, assim todo mundo fica esperto”* (Trecho do relatório de campo – dia 13/04/2015).

A contagem, que era feita por quem lançava a abelha, foi assumida por mais alguns colegas que contavam juntos em voz alta, ajudando quem estava com a abelha a não errar a sequência numérica. A mudança de estratégia durante o jogo, como um jogo rizoma, eliminou a centralização da jogada em um(a) aluno(a), rompendo com a premissa da contagem individual.

O rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade; uma árvore é uma multiplicidade de elementos que pode ser reduzida ao ser completo e único árvore. O mesmo não acontece com o rizoma, que não possui uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação: o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo. (GALLO, 2003, p. 94)

Já na turma Y, a cada erro as vaias e os comentários depreciativos aumentavam a tensão. *“Mão de alface”*; *“Que droga, estávamos indo bem”*; *“Continua assim, pode errar de novo. (risos irônicos)”* (trecho do relatório de campo – dia 13/04/2015).

Quem lançava a abelha ficava apreensivo(a) e com medo de errar. Os(as) pibidianos(as) reforçaram a importância de todos(as) para a realização do jogo e lembraram que o erro fazia parte da atividade. Então as vaias foram trocadas por sorrisos sutis. Nesse momento uma aluna passou a antecipar aos seus colegas a contagem, na intenção de ajudar.

Em seguida, os(as) alunos(as) ficaram mais concentrados e com vontade de superar o desafio. A contagem aconteceu coletivamente e quando a abelha era jogada fora do alcance de quem estava no círculo, alguém antecipava o passo para segurá-la. A partir daí a atividade durou apenas dois minutos. O resultado foi comemorado com gritos de felicidade e de alívio. Os(as) pibidianos(as) perguntaram o que tinham achado da atividade e as respostas ficaram centradas na compreensão de que a conquista só foi possível quando houve cooperação e apoio entre colegas.

Na turma Z os(as) alunos(as) se mostraram bem atentos à explicação dos(as) pibidianos(as) e criaram estratégias no decorrer do jogo. Um aluno teve muita dificuldade com a contagem, e entoava os números em voz baixa, fora da sequência combinada. A partir daí a turma decidiu que a contagem seria feita por todos juntos, olhando para quem iria jogar a abelha e lançando somente

quando houvesse a certeza de que este olhar seria recíproco. Por garantia, chamariam o colega pelo nome, antes de lançar a abelha e só depois fariam a contagem.

Contudo, quando estavam se aproximando do fechamento do jogo a abelha caiu no chão e a turma cobrou pelo erro da colega. Os(as) pibidianos(as) avisaram que o horário da aula estava acabando e que as ofensas não estavam ajudando. Com esse desafio a mais, o tempo, os(as) alunos(as) se concentraram e logo concluíram a atividade. O resultado motivou aplausos, indicando estarem felizes pela conquista.

Durante a atividade alguns alunos(as) demonstraram tolerância com as dificuldades dos colegas e ajudaram quem não havia compreendido como fazer a contagem. Ocorreram algumas cobranças em situações de erro e recomeço, mas foram contornadas pelas turmas, a fim de que o sucesso da atividade fosse alcançado. O objetivo previsto foi atingido uma vez que as turmas, por meio do diálogo, solucionaram de forma criativa os desafios que apareceram durante o jogo, superando cobranças e valorizando o melhor de cada um. Pela visão do pibidiano: *“Durante o jogo ficou explícito que precisava de colaboração de todos e que qualquer falha faria com que o time todo perdesse e precisasse reiniciar a partida”*. (trecho do relatório do pibidiano - dia 13/04/2015)



Figura 10 - jogo do olhar

Outro jogo desenvolvido e que traz o princípio da multiplicidade é o jogo do olhar. Primeiramente um dos(as) pibidianos(as) pediu para que os(as) alunos(as) fixassem o olhar nele(a); feito isso, eles trocariam de lugar. Neste momento o(a) aluno(a) assumia o papel central do jogo e todos deveriam dirigir seu olhar para ele. Com o tempo aumentava-se o número de pessoas coordenando a atividade (dois, três, quatro, e assim sucessivamente). Uma variação do jogo foi a inclusão de um cumprimento a ser realizado quando os(as) alunos(as) trocavam de lugar.

O jogo gera uma descentralização do poder, sem que o foco fique em apenas um(a) aluno(a). Os objetivos foram o contato visual, físico e o estímulo à criatividade, além de estimular a percepção do fluxo de deslocamentos que acontecem ao mesmo tempo e que exigem atenção.

Nas três turmas prevaleceu no início do jogo a troca de olhares entre colegas que estavam lado a lado no círculo. Isso pode ter ocorrido por timidez ou até por insegurança de transitar por dentro do círculo. Quando aumentou o número de jogadores(as) no centro, os(as) alunos(as) que estavam fugindo da atividade começaram a percorrer maiores distâncias procurando por colegas que estavam do outro lado do círculo.

Com a variação apresentada pelos(as) pibidianos(as), a maioria dos(as) alunos(as) optou pelo tradicional aperto de mãos. Na turma Z dois meninos se cumprimentaram com um beijo no rosto. Por serem líderes da turma, o riso fez parte da cena e agradou os(as) colegas, que não demonstraram nenhum preconceito.

Os objetivos foram o contato visual, físico e o estímulo à criatividade, além de estimular a percepção do fluxo de deslocamentos que acontecem ao mesmo tempo e que exigem atenção

Os objetivos foram atingidos. A descentralização das atenções possibilitou a desinibição de todos(as), a troca de olhares, o toque, a expressão criativa e a percepção do todo. Essa característica do jogo revela sua multiplicidade ao modificar regras, variar estratégias e adaptar movimentos eliminando a figura de um pivô, de alguém mais importante que determina o seu andamento. Este jogo “é tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não

tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 23).

4.1.4 RUPTURA ASSIGNIFICANTE



Figura 11 - círculo de diálogos

O princípio de ruptura assignificante baseia-se no conceito de linhas e revela que mesmo existindo uma territorialização e uma organização, o caminho é encontrar a linha de fuga. O rizoma é um rascunho, uma cartografia que se reinventa a cada instante, está em movimento. Achar essa linha dentro de um espaço arborificado como a escola só acontece se os(as) alunos(as) forem estimulados a superar a padronização do conhecimento.

A escolha, para essa etapa, foi por jogos que provocassem rupturas e inquietações nos(as) alunos(as), levando-os(as) à reflexão sobre a vivência e os conflitos dela decorrentes. Uma espécie de ruptura qualitativa, ou seja, um novo sentido ao conhecimento proposto. Para Deleuze e Guattari (2000), existem rupturas cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga para se remeter às outras.

Como ponto de partida, utilizou-se o jogo “círculo de diálogos”, com os(as) alunos(as) divididos em dois círculos, um dentro do outro, de modo a formarem duplas posicionadas frente a frente. Durante o jogo aconteceu o diálogo a respeito de temas propostos pelos(as) pibidianos(as), sendo que apenas uma pessoa da dupla falava sobre o tema e o(a) outro(a) escutava, sem tecer nenhum comentário.

A cada minuto, em média, os(as) pibidianos(as) sinalizavam a troca de pares, orientando que os integrantes do círculo interno andassem para sua esquerda até formarem uma nova dupla. E então, quem estava falando sobre o tema anterior tornava-se ouvinte do próximo tema.

Os temas escolhidos foram apresentados de forma dualista. E assim, quem estava escutando tinha a oportunidade de falar sobre um tema de caráter oposto ao anterior: “Eu – Outro; Escola – Rua; Feminino – Masculino; Sempre – Nunca; Feio – Bonito; Vencer – Perder; Erro – Acerto; Medo – Coragem e Competição – Cooperação”. Ao final os(as) pibidianos(as) organizaram uma roda de conversa e fomentaram o debate sobre as dificuldades, os limites, os sentimentos e as possibilidades de interação por meio da dinâmica.

Logo ao sinal do primeiro tema, da palavra “eu”, que seria o disparador da fala, aconteceram muitos risos. Alguns perguntaram aos pibidianos(as) o que era para fazer. Houve uma dificuldade de se comunicarem ao falarem sobre si mesmos.

As temáticas eram lançadas pelos(as) pibidianos(as) e os(as) alunos(as) tinham dificuldade de olhar nos olhos do seu par e de permanecer falando sobre o tema até que houvesse um novo comando para a troca de pares. Muitas vezes os olhares se dirigiam aos colegas que estavam ao lado e alguns ficavam “mudos” sempre quando cabia a eles(as) o momento de falar.

No decorrer do jogo, as posturas corporais iam se modificando. Olhavam para baixo, cruzavam os braços, ora gesticulavam, ora olhavam para cima, colocavam a mão na cintura, cruzavam as pernas, e em meio a tantas reações, também olhavam nos olhos do colega.

Alguns eram criativos e inovavam no formato do diálogo. Para falar sobre o tema cooperação, um aluno improvisou uma rima em forma de RAP. Algumas duplas continuaram conversando, mesmo após o término da atividade. O assunto em pauta era o jogo e as dificuldades que encontraram. Para Deleuze e Guattari, devemos escrever, fazer rizoma, aumentar nosso território por desterritorialização, entendendo nossa linha de fuga até o ponto em que ela cubra todo o plano de consciência.

Ao final os(as) pibidianos(as) abriram espaço para que os(as) alunos(as) falassem sobre como foi a atividade: *“É muito mais fácil falar do que escutar sem poder falar nada. Sei lá”*; *“Às vezes não concordamos e ficar quieta nessa hora é difícil”*; *“Eu gosto mais de escutar do que falar”*; *“Falar com quem não tenho intimidade é difícil”*; *“Não consigo olhar no olho”*; *“Deu vontade de dar um soco nele, ficou mudo, não falava nada”*. (Trecho do relatório de campo dia 13/04/2015)

Depois de ouvi-los, os(as) pibidianos(as) fizeram uma enquete. Pediram para levantar a mão aqueles(as) que sentiram maior dificuldade em falar e depois os(as) que acharam mais difícil apenas escutar, sem poder falar. Para a turma X e Z, o escutar foi mais complicado do que falar. Na turma Y a maioria gostou mais de ouvir do que falar.

Na avaliação de um pibidiano(a), *“em geral os(as) alunos(as) souberam expor suas ideias, defender seus interesses e também ouvir a opinião dos outros, ainda que fossem contrárias às suas. O jogo da inquietação proporcionou uma vivência de um fato corriqueiro no dia a dia, em que falamos mais do que ouvimos, muitas vezes sem respeitar os outros”*. (trecho do relatório do pibidiano(a) - dia 13/04/2015)

4.1.5 CARTOGRAFIA



Figura 12 - jogo do barbante

O princípio da cartografia é pautado pela ideia da exploração e da descoberta de novos aspectos. Este se difere da cópia e da reprodução, características de uma árvore. Isso se dá pela diversidade de opções e pontos espalhados que se ligam em algum momento. Pelo viés da cartografia, tem-se como objetivo que os jogos deem visibilidade à criatividade dos(as) alunos(as), à flexibilidade das regras e à mudança de paradigma (competição x cooperação).

Essa característica do jogo cooperativo, de sempre utilizar a criatividade em busca de uma nova forma de jogar e solucionar os desafios, resulta numa prática rizomática. Para GALLO,

colocar o mapa sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades. A árvore paralisa, copia, torna estático; o rizoma degenera, faz florescer, desmancha, prolifera. (GALLO, 2003, p. 95)

O primeiro jogo teve o intuito de ampliar o trabalho em equipe e gerar conquistas coletivas. O jogo do barbante acontece a partir de uma caneta presa em vários barbantes. Cada participante recebe uma ponta de um barbante,

fixada no suporte redondo que sustenta o lápis. O desafio consistia em, sem sair do lugar, colocar o lápis dentro de alguns objetos dispostos no chão.

Os(as) pibidianos(as) espalharam pelo chão copos de tamanhos diferentes, garrafas, potes de iogurte, um funil e frascos de tamanhos diferentes. Todos com a abertura voltada para cima.

A atividade teve início com todos falando e dando ideias de onde deveriam levar primeiro o lápis: “*Puxa, puxa, puxa*”; “*Solta um pouco*” (trecho do relatório de campo – dia 17/04/2015). À medida que o jogo foi se desenvolvendo, o número de pessoas falando foi diminuindo e quando ficaram poucos(as) alunos(as) dando as orientações o jogo fluiu.

A expressão corporal dos(as) alunos(as) durante a atividade foi de entrega. Alguns chegaram a deitar no chão, outros em cócoras, alguns sentados, outros de pé e todos com os olhos atentos ao lápis que balançava a cada movimento brusco.

Um aluno resolveu entrar no círculo para ficar bem perto do objeto e orientar os(as) colegas. No entanto, uma colega alertou que esse deslocamento não era permitido pelas regras do jogo, não sendo possível que ele ficasse tão perto do objeto.

A turma X começou a atividade pelo objeto mais difícil em termos de diâmetro, o funil. Por ser um jogo em que o diálogo precisa ocorrer e muitas vezes uns têm que ceder às ideias dos outros, alguns se mostraram mais acessíveis e outros(as) menos. Quando faltavam apenas dois objetos, a turma travou, não conseguiu colocar o lápis em um copo.

Houve um conflito entre lideranças, exigindo novos diálogos para que encontrassem outros modos de se movimentarem e atingirem o resultado esperado, explorando e descobrindo novos aspectos. As dificuldades demandaram novos modos de se relacionarem, permeados pela escuta e pela percepção do conjunto. Pois, como disse GALLO (2003), leitor de Deleuze, o

Rizoma rompe com a hierarquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação – que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de

fuga e, portanto, múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções, etc. (GALLO, 2003, p. 95)

Os(as) alunos(as) perceberam que cada barbante interferia na movimentação da caneta e por isso a necessidade de chegarem a um consenso, definindo coletivamente a sequência dos objetos-alvo. Com isso, considera-se que o jogo do barbante possibilitou o diálogo, as negociações e a percepção da influência de cada um na ação.



Figura 13- sol, lua e estrelas

A segunda atividade desta etapa foi um “siga o mestre”, na qual o primeiro da fila era chamado de sol, o segundo de lua e os restantes eram chamados de estrelas. Ao som de uma música o “sol” andava pela quadra realizando alguns movimentos que deviam ser reproduzidos pelo restante da fila. Quando a lua se sente preparada para virar sol, muda a direção sem avisar o(a) aluno(a) que faz esse papel, este tem que procurar outra fila e recomeçar.

A turma X não conseguiu realizar essa atividade devido à bagunça. Os(as) pibidianos(as) decidiram voltar para a sala e conversar com os(as) alunos(as). *“O contrato não está sendo cumprido pessoal”; “Temos que mudar nossa relação como professores(as) e alunos(as)” (trecho do relatório de campo - dia*

09/04/2015). Consequentemente não houve mais tempo para finalizar a atividade.

Nas demais turmas os(as) alunos(as) se entregaram de forma intensa ao jogo. De um modo geral, os(as) alunos(as) estavam bem motivados, expressando-se corporalmente com criatividade e acompanhando o ritmo da música. Os grupos realizavam movimentos teoricamente difíceis como estrelinha, andar de cócoras, giros e pulos.

Fazendo uma analogia ao conceito de Corpo sem Órgãos, eles(as) estavam saindo da passividade e da padronização através da criatividade e da reflexão. Para Deleuze e Guattari (1995),

O corpo sem órgãos não é um corpo morto, mas um corpo vivo, mas tão vivo e tão fervilhante que ele expulsou o organismo e sua organização. (...) O corpo pleno sem órgãos é um corpo povoado de multiplicidades. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 56)

As filas foram inicialmente formadas por afinidade, e no decorrer do jogo acontecia a recomposição dos grupos. Alguns alunos(as) que faziam o papel do sol demoravam para perceber que estavam realizando os movimentos sozinhos e logo que percebiam procuravam outra fila. No entanto, um dos grupos da turma Y ficou deslocado do restante da turma, sem mudarem de fila em nenhum momento.

Uma aluna gostava de participar repetindo os movimentos dos colegas, mas quando assumia a posição de lua e poderia decidir virar sol, então ela pedia para alguém passar na sua frente: *“Eu não gosto de ser o sol prefiro ser uma estrela”* (trecho do relatório de campo – dia 10/04/2015).

Assumir a posição de sol implicaria ficar à frente, criar os movimentos e liderar o grupo. Esta aluna preferia seguir atrás de alguém repetindo os movimentos, sem se preocupar com a criação.

Na turma Z, no decorrer da vivência as filas se misturaram formando um grande círculo e ninguém mais sabia quem estava coordenando a fila, todos viraram sol.

Os(as) alunos(as) criaram uma forma totalmente diferente de vivenciar o jogo. O grande círculo quebrou a hierarquização dos papéis dos(as) jogadores(as), alterou o formato inicial da composição de vários grupos para apenas um, e como uma cartografia os(as) alunos(as) encontraram uma linha de fuga para o jogo. Para Deleuze e Guattari (1995),

não há imitação nem semelhança, mas explosão de duas séries heterogêneas na linha de fuga composta de um rizoma comum que não pode mais ser atribuído, nem submetido ao que quer que seja significativo. (...) Mas geralmente, pode acontecer que os esquemas de evolução sejam levados a abandonar o velho modelo da árvore e da descendência. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22)

Ao final os(as) alunos(as) foram questionados se houve a necessidade de cooperarem durante a atividade, como tinham se sentido e o que haviam aprendido: *“Não tinha ganhador”; “Todos estavam juntos buscando acertar”; “Quando ficava sozinha podia ir pra outra fila”; “Podia errar”.* (trecho do relatório de campo dia 10/04/2015).

Na avaliação de um pibidiano(a), *“alguns(mas) alunos(as) foram bem criativos(as) e bastante desinibidos, já outros/as queriam sempre serem estrelas para não precisar ir à frente do grupo e se expor”* (trecho do relatório do pibidiano(a) - dia 10/04/2015)

A criatividade dos(as) alunos(as) ficou evidenciada pela expressão corporal. Os movimentos extrapolavam as habilidades tradicionalmente exigidas pelas práticas esportivas. Além disso, não se via a necessidade de competir, apesar de a atividade possibilitar uma mudança de posição, que desviava a hierarquia das funções. Outro ponto interessante foi a dificuldade dos(as) alunos(as) em tomar a frente da atividade, pois assumir a liderança exigia maior atuação e criação, não sendo um papel simples de ser executado.

4.1.6 DECALCOMANIA



Figura 14 - travessia

O princípio da decalcomania propõe a construção do novo por meio do velho. Ou seja, possibilita um novo aprendizado a partir de algo já estabelecido. Isso se dá quando o rizoma se coloca como mapa em cima das cópias e possibilita o surgimento de novos territórios. Assim como partir de um entendimento (competição) conhecido pelos(as) alunos(as) e chegar em uma nova possibilidade de jogar, sem perder a intensidade e a motivação

O objetivo foi a vivência de um jogo que gerasse diálogo entre os grupos, ampliando o nível de cooperação. Essa nova forma de jogar tem como características, além do diálogo, a estratégia, a percepção do outro e a constante mudança de “direção”. Cada turma trouxe uma forma diferente de resolver o problema e atingir o resultado, vivenciando o princípio da Decalcomania.

O jogo se chama “travessia”. Para sua realização, os(as) alunos(as) se posicionam em quatro cantos da quadra com as cadeiras unidas, formando uma jangada. Os(as) alunos(as) têm de ficar em cima da jangada sem encostar no chão, e o deslocamento só ocorre retirando uma das cadeiras da ponta e a recolocando em outro local. A jangada não pode ter um buraco, ou seja, as

cadeiras devem permanecer unidas. Se um dos(as) alunos(as) cai, o grupo começa o jogo novamente.

O objetivo era chegar ao outro lado da quadra. Como foram utilizados os quatro cantos, havia um momento do jogo em que os grupos se encontravam e se viam na necessidade de entrar em negociação.

Logo em seguida era lançado um novo desafio, para testar a discussão que ocorreu. Os quatro grupos tinham que se deslocar e formar uma única jangada. Quando ela estivesse montada, deviam se posicionar em ordem de chamada. As regras eram as mesmas, sendo que não podiam descer da cadeira, não podia ter espaços entre as cadeiras e todos ganhariam conforme o resultado atingido.

Quando foi solicitado que ficassem de pé nas cadeiras, a animação foi grande. Tirá-las da sala já fugia do uso convencional, subir nelas subvertia completamente o modo de utilizá-las no contexto escolar.

O jogo começou com cada grupo tentando achar uma solução para se deslocar. Os(as) pibidianos(as) deixaram que tentassem achar seus caminhos, sem interferência, permitindo o diálogo nos pequenos grupos e entre os grupos.

Durante o jogo os(as) pibidianos(as) interviram em algumas situações que desrespeitavam as regras do jogo, como tirar a cadeira do meio da jangada, arrastar a cadeira e tentar pular com a cadeira estando em cima dela. Em cada intervenção, o comentário dos(as) estudantes era de que só então haviam compreendido.

Na turma X, dois grupos chegaram primeiro, comemoraram e sentaram. Uma aluna de outro grupo, que não tinha concluído o percurso, comentou que seus colegas não poderiam ter sentado, pois o jogo não havia terminado. Na visão dela, o jogo só terminaria quando os quatro grupos concluíssem o percurso. Os(as) pibidianos(as) comentaram que em nenhum momento falaram que venceria o jogo quem chegasse primeiro, mas que todos(as) ganhariam se todos(as) chegassem.

Na turma Y um dos grupos tentou tirar vantagem e passou sem dar espaço para as outras “jangadas”. Porém, quando chegaram ao final do percurso

perceberam que não tinham vencido o jogo e tiveram que esperar os outros grupos. “Cadê a cooperação galera?”; “vão fechar a gente”; “Por que não trocamos as cadeiras?”; “Professor, fala que todo mundo tem que chegar junto” (trecho do relatório de campo – dia 23/04/2015).

Em relação à turma Z, um dos grupos preferiu desviar dos outros três, dando uma volta por todo o espaço da quadra ao invés de negociar com os demais e utilizar o caminho mais curto.



Figura 15 - jangada

Os(as) pibidianos(as) lançaram o segundo desafio e o diálogo aumentou entre os grupos, uma vez que passaram a se reconhecer como uma única equipe. Surgiram várias ideias de caminhos que os grupos poderiam escolher para formar a grande jangada. Um aluno da turma Z sugeriu que os quatro grupos fossem em direção ao centro da quadra e lá se unissem. Dois grupos da turma Y, que estavam mais próximos, se uniram para formar a jangada e os demais foram até eles.

Depois da jangada montada, a discussão era para definir de qual lado iniciaria a disposição dos(as) colegas da turma.

Um aluno da turma X, pouco participativo nas aulas anteriores, ajudou na organização e deu o ritmo na condução do jogo, inclusive não deixando seus colegas caírem no trajeto.

Na turma Z, para organizar os(as) alunos(as) em cima das cadeiras da grande jangada, um(a) dos(as) pibidianos(as) sugeriu que em vez da ordem numérica fossem posicionados pelo tamanho.

No final do jogo, os(as) alunos(as) foram questionados sobre como poderiam melhorar e de que forma a cooperação estava presente no jogo. Foi realizada uma roda de conversa em que os(as) alunos(as) puderam falar sobre suas sensações, quando houve cooperação, em quais momentos poderia ter ocorrido e quais foram as maiores dificuldades. *“Medo de cair”; “foi empolgante”; “bem loco” (Trecho do relatório de campo – dia 23/04/2015).*

Como em nenhum momento os(as) alunos(as) foram estimulados a chegar primeiro, e sim chegar ao outro lado, alguns só entenderam a necessidade da cooperação no fim do jogo. Esse fato evidencia a noção de competitividade como princípio básico das relações que alguns(mas) alunos(as) estabelecem com seus colegas durante os jogos.

Os objetivos foram atingidos, primeiramente pela vivência de uma atividade que se revelou aos alunos(as), por sua estrutura, como um contraponto à competição, sem perder a motivação. Além da comunicação, que foi o fio condutor da atividade, os(as) alunos(as) demonstraram um amadurecimento em relação à capacidade de ouvir e negociar com os colegas uma solução para o jogo.

4.2 UM PROJETO PARA A CONTINUIDADE

No dia 27 de abril a greve foi retomada pela categoria do magistério, por descumprimento por parte do governo estadual da carta de compromissos que tinha sido assinada em juízo ao final da greve anterior. O ponto principal é a falta de debate do governo com a categoria sobre a lei que muda, no dia 29 de abril, o fundo de previdência dos servidores do Estado do Paraná. No dia da votação, os(as) professores(as) foram proibidos de acompanhar a votação sendo agredidos por balas de borracha, bombas de efeito moral e gás de pimenta.

A greve se prolongou por mais 45 dias e impossibilitou a continuidade do processo de ensino dos jogos cooperativos. O fato de os(as) pibidianos(as) acompanharem todo esse processo político serviu também como parte de sua formação. A luta por direitos trabalhistas é um direito que todo o trabalhador possui e deve ser refletida em toda a sua magnitude.

Para fins de informação sobre o que tinha sido planejado, não foram desenvolvidas ao total três jogos.

O próximo passo metodológico seria realizar um debate junto aos alunos(as) sobre as diferenças entre esporte e jogo. Para isso, a proposta era desenvolver dois esportes tradicionais (voleibol e futebol), partindo de suas regras originais e vivenciando novas formas de jogar cooperativamente. Para isso, seriam aplicados o futebol do papel higiênico e o volençol. Essa escolha se justifica pela constante vivência dessas modalidades no ambiente escolar e de sua interferência na identidade corporal. Para VAZ (1999),

o esporte parece de fato ter sido, e ainda ser, um forte vetor a potencializar o domínio do corpo. Sua importância não pode ser menosprezada, se considerarmos o quanto as identidades se constroem em torno do corpo, e o quanto a sociedade moderna está impregnada pelo princípio do rendimento, o quanto ela é esportivizada. (VAZ, 1999, p. 92)

A retomada da multiplicidade, por meio do jogo, teria como ponto de partida as palavras apresentadas na primeira aula, registradas em cartolinas sobre a competição e a cooperação. Esse repensar pedagógico se tornaria ponto central desta aula, além de vivenciar novas situações de conexão entre os participantes.

No caso do volençol, as regras tradicionais do esporte se alteram, primeiramente, pela inclusão de lençóis que são manipulados em conjuntos de quatro alunos(as) durante o jogo. Esta mudança eleva de doze participantes para vinte e quatro em um mesmo jogo. A sincronização e o diálogo são necessariamente utilizados para manusear o lençol e passar a bola para o outro lado.

O futebol do papel higiênico é jogado em pares que recebem um pedaço de papel higiênico e devem segurá-lo durante a partida, devendo permanecer intacto. Se o papel arrebenta, é considerado falta e a dupla sai do jogo por 30 segundos, retornando logo em seguida. Nesse jogo não é utilizado um goleiro e o gol só é válido quando a finalização acontece dentro da área. A construção do novo por meio do velho faria uma retomada ao princípio da decalcomania.

O diálogo entre as duplas tem de acontecer constantemente e a criatividade tende a suprir a dificuldade da regra posta. Segundo DELEUZE (2009)

Nossos jogos conhecidos respondem a um certo número de princípios, que podem ser o objeto de uma teoria. Esta teoria convém tanto aos jogos de destreza quanto aos de azar; só difere a natureza das regras. (DELEUZE, 2009, p. 61)

Os jogos com paraquedas, tinham como objetivo retomar todos os princípios do rizoma, vivenciando uma atividade completa em se tratando de um jogo cooperativo. Primeiramente os(as) alunos(as) são convidados a esticar o paraquedas. Em seguida realizam a seguinte sequência: girar o paraquedas para um lado e depois para o outro; girar uma bola pela extremidade do paraquedas e depois com duas; levantar o paraquedas e realizar algumas trocas de lugar; após levantar o paraquedas todos(as) devem sentar na borda pela parte de dentro formando uma barraca iglu; também é possível desafiar o grupo a jogar um(a) colega para o alto e segurá-lo(la). Esse jogo tem como objetivos a cooperação, coordenação e o trabalho em grupo.

Por fim, na última etapa seria realizada uma dança da cadeira cooperativa. Neste jogo faríamos a relação de um sistema (dança da cadeira) para outro (dança da cadeira ao quadrado), utilizando dois espaços: um com a dança da cadeira tradicional e outro com um quadrado desenhado no chão. A pessoa que é “excluída” da dança da cadeira deve escolher outra pessoa para sair junto, retirando-se da atividade duas cadeiras por rodada. As pessoas que saem vão se posicionar ao redor do quadrado. Quando a música para, as pessoas que

estão no quadrado, segunda parte do jogo, devem entrar dentro do quadrado demarcado. No final o grupo tem a oportunidade de vivenciar a cooperação devido ao número de participantes que devem entrar no quadrado.

Na segunda parte seria feita uma avaliação das aulas por parte dos(as) alunos(as) em um círculo de diálogos. Além da avaliação do processo, seria utilizado novamente o recurso da cartolina, continuando com uma cartografia do jogo cooperativo, retomando principalmente a competição e a cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu do pressuposto de que os jogos cooperativos podem ajudar o(a) professor(a) de Educação Física a contrapor o enrijecimento dos padrões que são impostos na área escolar, constituindo-se em linha de fuga. Muito embora o corpo arquitetônico das escolas permaneça o mesmo, fomentando a prática do esporte e, portanto, os princípios da competição, é possível propor práticas rupturantes.

Este modelo de jogo, que se pretendeu analisar nesta dissertação, pode ser visto como um conteúdo menor, por ser menos conhecido e experimentado, mas que é parte das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. O modo como este conteúdo tornou-se parte desta política majoritária de Estado diz respeito à trajetória profissional que abordo nos percursos deste estudo.

Tentando superar o dualismo entre as práticas tecnicistas e as práticas sensitivas e(ou) cooperativas, neste estudo cartográfico os princípios do rizoma, propostos por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995), despertaram novas percepções sobre o potencial educativo dos jogos cooperativos, sobre as relações que se estabelecem entre os(as) jogadores(as), sobre o(a) professor(a) em formação e sobre a constituição de outros sentidos à disciplina, levando a perceber o jogo como uma ferramenta para atingir uma nova ética e estética das aulas de Educação Física.

A ideia de cooperação exigiu pensar o contexto da disciplina e a forma como ela se relaciona com o processo educativo da escolarização básica. Foi preciso fugir ao próprio campo, ir em várias direções, tal como o rizoma, para reencontrar-se em uma Educação para além da física dos corpos, que, sem se tornar uma metafísica, desenvolva a arte da percepção das linhas, que identifiquem e diferenciem o corpo como acontecimento sociopolítico e cultural no processo educativo.

Esse corpo ganha traços sociais, políticos, emocionais, midiáticos e também físicos, conduzindo o olhar dos(as) pibidianos(as) a uma prática que não fragmenta o corpo nem o hierarquiza, sem dividi-lo em partes interna e externas,

em órgãos e membros, mas sim, uma prática que se pauta pelo toque, pelo movimento consciente, pela conexão entre os participantes, pela ação em vista ao outro e pelas diferentes percepções do estar junto.

Os jogos cooperativos serviram como instrumento para experiência de intervenção e, por consequência, de reflexão dos(as) pibidianos(as) sobre os modos de conduzir as aulas de Educação Física. A partir de uma oficina e de reuniões semanais, foi colocado em prática o entendimento dos(as) pibidianos(as) sobre como ensinar, utilizando-se dos conhecimentos compartilhados. De modo autônomo e criativo, puderam propor as atividades, definir a duração, gerar variações e mediar as relações entre os(as) alunos(as).

Situações diversificadas, desencadeadas pelos jogos, exigiram atenção e intervenção dos(as) pibidianos(as). Durante a aplicação dos jogos ocorreu a trapaça de regras, na tentativa de alguns alunos(as) tirarem vantagem nos jogos; a formação de pequenos grupos e consequente exclusão de outros; ataques verbais e cobrança de resultado nas ações entre colegas. Por outro lado, a condução das aulas possibilitou que vários alunos(as) tomassem a frente e exercitassem a liderança estimulando a participação dos demais. Além disso, houve a aproximação e o contato físico entre colegas que não se relacionavam, diálogos constantes, a superação da frustração pela derrota, a não valorização do erro, o esforço coletivo para solucionar desafios e maior integração da turma ao final das atividades.

Sentimentos dos(as) alunos(as), como impaciência, rivalidade, descaso, desconfiança, vergonha e nervosismo, em vários momentos deram espaço à vivência de relações pautadas pela cumplicidade, respeito e cooperação, expresso pelos risos, pelos olhares, pelas ideias, constituindo de fato uma ética da diversidade.

Em se tratando do potencial educativo dos jogos, pode-se considerar: os erros serviam como impulso para novas reflexões e ações, não havendo um momento de sair do jogo antes do seu fim; mais do que se conformar com as regras havia brechas para transgredi-las, e redimensionar o jogo, subvertendo as lógicas da competição; o diálogo constante e a possibilidade de variação que

aconteciam ao jogar deram novos significados a cada jogo e a cada vivência em cada grupo.

Durante o ensino foi possível proporcionar uma experiência de superação da visão esportivizada das aulas, rompendo-se o dualismo entre o corpo extenso e o corpo intenso, dando lugar à expressão do corpo sem órgãos, criativo e reflexivo.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o jogo cooperativo deseduca, reelabora, revisa e contraria os princípios que regem a esportivização das práticas corporais. Os jogos cooperativos não eliminam a competição que os(as) alunos(as) trazem consigo, apenas mostram outra forma de jogar e possibilitam novas relações dos(as) alunos(as) com seus corpos e os de seus colegas, bem como o respeito às diferenças, servindo de estímulo para, mediante as práticas corporais, superarem a visão competitiva e encontrarem suas linhas de fuga.

Com isso, os jogos cooperativos podem ser reconhecidos e constituídos como escolhas de uma prática profissional de Educação Física que foge à rigidez da tradição da performance esportiva, permeada por vivências corporais que estimulam o prazer, a criação, a inovação, a mudança e a superação de limites.

A parceria entre Universidade e Escola, firmada pela relação entre coordenadora, acadêmicos(as), equipe pedagógica da escola, supervisor e estudantes da Educação básica, favoreceu a aproximação e o enfrentamento de questões que fazem interface entre a realidade da escola e a formação de um *professor rizoma*.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês L. Da “pedagogização” à educação: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 75-88, set./dez. 2002

BEDIN DA COSTA, Cristiano. **Corpo em obra: palimpsestos, arquitetônicas.** Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 14-24, jan./jun. 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

BROTTO, Fabio Otuzi. **Jogos Cooperativos: se o importante é competir o fundamental é cooperar!** Ed. Renovada. Santos – SP: Projeto Cooperação, 1997.

BROTTO, Fabio Otuzi & ARIMATÉA. **Pedagogia da Cooperação.** Brasília: Fundação Vale, UNESCO, 2013.

BRUN, Gilson. **Desenvolvendo a identidade.** Portal Educacional, Copyright 1999

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papirus, 1994. 225 p.

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

CUNHA, Claudia Madruga. **Filosofia-rizoma: metamorfose do pensar.** Editora CRV, Curitiba – PR, 2011.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. *Revista Movimento*, n. 2, p. 24-28, jun. 1995

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Traduzido por Peter Pál Pelbart. Riio de Janeiro: Ed.34, 1992.

_____ **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Prefácio de José Gil. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

_____ **Nietzsche e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Rio - Sociedade Cultural, 1976

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs, Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Tradução de Aurelio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lucia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012 (2ª edição). Coleção TRANS.

_____ **Mil Platôs, Capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurelio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. Coleção TRANS.

DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998, 184p. Editora Escuta.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EDUCAÇÃO FÍSICA. Governo do Paraná, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Departamento de Educação Básica. Paraná, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FOSS, Merle L. & KETEVIAN, Steven J. Bases Fisiológicas do Exercício e do Esporte. Editora Guanabara Koogan S. A. Rio de Janeiro, 2000.

GALLAHUE, David L. & OZMUN, John C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3ª edição. São Paulo: Phorte, 2005.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte, Editora Autentica, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MOURA, C. B.; HERNANDEZ, A. **Cartografia como método de pesquisa em arte**. Seminário de História da Arte-Centro de Artes- UFPel, 2012. Disponível: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/viewFile/1694/1574>> Acesso em: 15 de maio de 2015.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira e PARAÍSO, Marlucy Alves. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação**. Pro-Posições, volume 23, no. 3, Campinas, 2012.

ORLICK, Terry. **Vencendo a Competição**. São Paulo: Circulo do Livro, 1989.

PARNET, Clarice. **O Abecedário de Gilles Deleuze – transcrição integral do vídeo**. Filmado em 1988-1989. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=OCB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fstoa.usp.br%2Fprodsubjeduc%2Ffiles%2F262%2F1015%2FAbecedario%2BG.%2BDeleuze.pdf&ei=7wejVaeLL4muwASwgYzQCw&usq=AFQjCNEHX8iq1x1ZAgfcm5DXCeCnul_86w&sig2=PjLnPUENSQ5vrXVv8RLFAA> Acesso em: 05 de maio de 2015.

PIMENTEL, Daniel dos Santos e FARES, Josebel Akel. **Cartografias poéticas e outros imaginários em literatura oral**. 2º Encontro Ouvindo Coisas: Experimentações sob a ótica do Imaginário. Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

RESENDE, H.G., SOARES, A.J.G. **Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensinoaprendizagem da Educação Física na escola: um estudo de caso**. Perspec. em Educ, Fís. Escolar, Niterói, n.1, p. 29-40, 1997.

SANTOS, Fabiano Antônio. **O jogo é jogado e a cidadania é negada**. In: Livro Didático Público de Educação Física – Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2006.

SOARES, Carmem. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. 2º ed. Campinas, SP: autores associados, 2001

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

SOUZA, Antônio Vital Menezes & SANTOS, Vinício Silva. **Aprendencia(s) Nômade(s): Expressões da multiplicidade em Gilles Deleuze**. V colóquio internacional: Educação e contemporaneidade, 2011.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VAGO, Tarcisio Mauro. **Educação Física na escola: circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir, praticar ... cultura**. Disponível em <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/>>. Acesso em 02 de agosto de 2014.

VAZ, Alexandre. **Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal**. Caderno Cedes, ano XIX, agosto/1999, p. 89-108.

ANEXOS

ANEXO 1 – OFICINA DE JOGOS COOPERATIVOS E DANÇAS CIRCULARES PARA FORMAÇÃO DOS(AS) PIBIDIANOS(AS)

1) JOGO DO OLHAR

Em círculo, todos(as) dirigem o olhar à pessoa que começa a atividade. Esta, por sua vez, escolhe alguém para trocar um olhar e ocupar seu lugar, mudando o coordenador da atividade. Variações: duas pessoas coordenam concomitantemente; deslocamentos mais rápidos.

2) EU ESTOU AQUI PORQUE

Todos(as) sentados em círculo, menos uma pessoa que fica em pé no centro da roda. A pessoa que está de pé diz um motivo de “estar aqui”, por exemplo: eu estou aqui porque gosto de fazer amigos. Todos que se identificarem com o motivo devem trocar de lugar. A pessoa que não conseguir cadeira para sentar vai ao centro da roda e dá continuidade à atividade.

3) TRÂNSITO

Sentados em círculo, todos(as) devem levantar de suas cadeiras e trocar de lugar seguindo comandos relativos aos modos como se expressam em situações do cotidiano (atraso, cansaço, alegria, preguiça, empolgação etc.).

4) ALMA

Em roda aberta, de mãos dadas, corpo virado para o centro da roda, realizar a seguinte sequência de passos ao som da música Alma de Zélia Duncan:

PARTE A

Pé direito abre lateralmente e esquerdo junta - repetir 4 vezes

PARTE B

No lugar, pé direito apoia à frente, ao lado, atrás e junta. Pé esquerda apoia à frente, ao lado, atrás e junta.

Ao conduzir pode-se passar pela frente dos(as) demais, gerando trocas de olhar.

5) U GONI

Todos(as) sentados em círculo, realizar a seguinte sequência de passos ao som da música U Goni (de origem Israelense):

Iniciar com as palmas das mãos em cima das pernas:

- ✓ Bater as mãos na própria perna
 - ✓ Bater as mãos na perna do companheiro da D
 - ✓ Bater as mãos na própria perna
 - ✓ Bater as mãos na perna do companheiro da E
- } Repetir 2 vezes

Elevar o braço esquerdo na altura do ombro

- ✓ Colocar a mão D indicando o pulso
- ✓ Colocar a mão D indicando o cotovelo
- ✓ Fechar o braço E no cotovelo D

Elevar o braço direito na altura do ombro

- ✓ Colocar a mão E indicando o pulso
- ✓ Colocar a mão E indicando o cotovelo
- ✓ Fechar o braço D no cotovelo E

Bater as duas mãos sobre a própria perna (cocha) e em seguida cruzar as mãos sobre o peito. Bater as duas mãos sobre a própria perna (cocha) e em seguida mostrar as palmas das mãos para o círculo e fazer uma careta. Bater as duas mãos sobre a própria perna (cocha) e em seguida colocar a mão direita no nariz e a mão esquerda na orelha. Bater as duas mãos sobre a própria perna (cocha) e em seguida colocar a mão E no nariz e a mão D na orelha. Obs. No final da música, ficar apenas na primeira parte da coreografia.

6) JOGO DA ABELHA

Em círculo, o(a) primeiro(a) joga a abelha e fala “1”. O(a) segundo(a) joga para outro(a) colega e fala “1, 2”, da mesma forma o(a) terceiro(a) repete o último número que ouviu e acrescenta o próximo “2, 3”, e assim por diante. A abelha não pode ser entregue na mão do(a) colega, mas sim, “voar” entre um(a) e outro(a). Toda vez que a abelha cai no chão zera a contagem. Toda vez que confundirem a contagem zera novamente. O desafio deve ser lançado ao grupo, como por exemplo realizar a contagem até o número quarenta.

7) CÍRCULO DE DIÁLOGO

Formam-se dois círculos, um dentro do outro. As pessoas do círculo de dentro ficam de frente para as pessoas que estão no círculo de fora. Em um primeiro momento somente as pessoas do círculo de dentro falam e depois somente as pessoas de fora. Os temas, que podem ser bem diversificados. Na última rodada o tema pode ser livre.

8) IRISH MANDALA

Trata-se de uma dança circular de origem Irlandesa.

Formação inicial: pares no círculo aberto (homens no círculo de dentro e mulheres no círculo de fora), braços em W, primeiro passo com a perna de fora
PARTE A

Quatro passos no sentido anti-horário

quatro passos, ainda no sentido anti-horário, mas de costas: a mão livre é dada ao parceiro, ocorrendo uma mudança das mãos dadas e os passos são dados para trás.

Repete-se o conjunto nessa nova direção.

PARTE B

Os parceiros lado a lado dão um passo em direção ao outro se aproximando lateralmente e depois outro passo para fora afastando-se. O

homem troca de lugar com a mulher, que de mãos dadas gira a sua frente ficando dentro da roda e o homem fora. (junta - separa – troca de lugar)

Parte 3

Novamente junta – separa. Ao separar estão de mãos dadas. A mulher passa girando por dentro do “portal” que formam com os braços, caminhando para trás em diagonal em quatro passos voltando para a roda de fora e encontrando um novo par. O homem volta para a roda de dentro em quatro passos diagonais encontrando a próxima dama.

9) OXO

Em roda, pares face a face – homens no sentido da dança (anti-horário) e mulheres no sentido horário.

Realizar a seguinte sequência de passos ao som da música Oxo (origem Irlandesa):

1. Cumprimento com a mão direita – 4 x
2. Cumprimento com a mão esquerda – 4 x
3. Bate palmas com parceiro – 4 x
4. Bate palmas individualmente – 4 x
5. Posição de dança de salão: o par vai para o centro em 4 tempos.

Posição de dança de salão: o par volta para o círculo em 4 tempos. (o item 5 e 6 repetir duas vezes)

1. Mão direita no ombro direito do parceiro: rodopiar em 7 tempos e bate palmas individualmente no 8º tempo.
2. Repete na outra direção, só que não bate palmas, sendo que o homem já se direciona dentro da roda e a mulher fora da roda de mãos dadas – direita/direita; esquerda/esquerda.
3. Promenate (mãos cruzadas) em 12 passos – homem está no círculo de dentro.
4. Homem fica e mulher avança em 4 passos para o próximo par.

10) JOGO DO BARBANTE

Cortar alguns pedaços de barbante, um por pessoa. Uma das pontas fica amarrada na argola e a pessoa segura a outra ponta. Forma-se um círculo com a argola ao centro. Com uma caneta pendurada na argola lança-se o desafio ao grupo: colocar a caneta dentro de alguns recipientes de diversos diâmetros (copos, garrafas, funil etc.). As pessoas não podem andar, apenas mover os braços sem soltar o barbante.

11) CAMINHO COOPERATIVO

Primeiramente, é preciso construir um percurso com a fita crepe e espalhar objetos pelo espaço delimitado. Um de cada vez realizará a travessia deste percurso com os olhos vendados, sem esbarrar nos obstáculos. Para isso, receberá o auxílio dos seus colegas que ficarão espalhados pelo lado de fora do percurso. As pessoas que estiver auxiliando poderá orientar através da fala, sem tocar no(a) colega.

12) KWAHERI

A música é do Kenya, África, e a coreografia é da Mandy de Winter, da Inglaterra.

Explicação simplificada:

Pé direito abre na lateral, esquerda repõe, direita cruza à frente e esquerda repõe. No sentido da dança: passo, passo, passo, atrás. Para o centro da roda: frente, frente, frente, eleva perna esquerda (palma); atrás, atrás, atrás e eleva perna direita.

13) DANÇA DA CADEIRA COOPERATIVA AO QUADRADO

Jogo realizado em dois espaços: um com a dança da cadeira tradicional e outro com um quadrado desenhado no chão. A pessoa que for “excluída” da dança da cadeira deve escolher outra pessoa para sair junto, retirando-se da

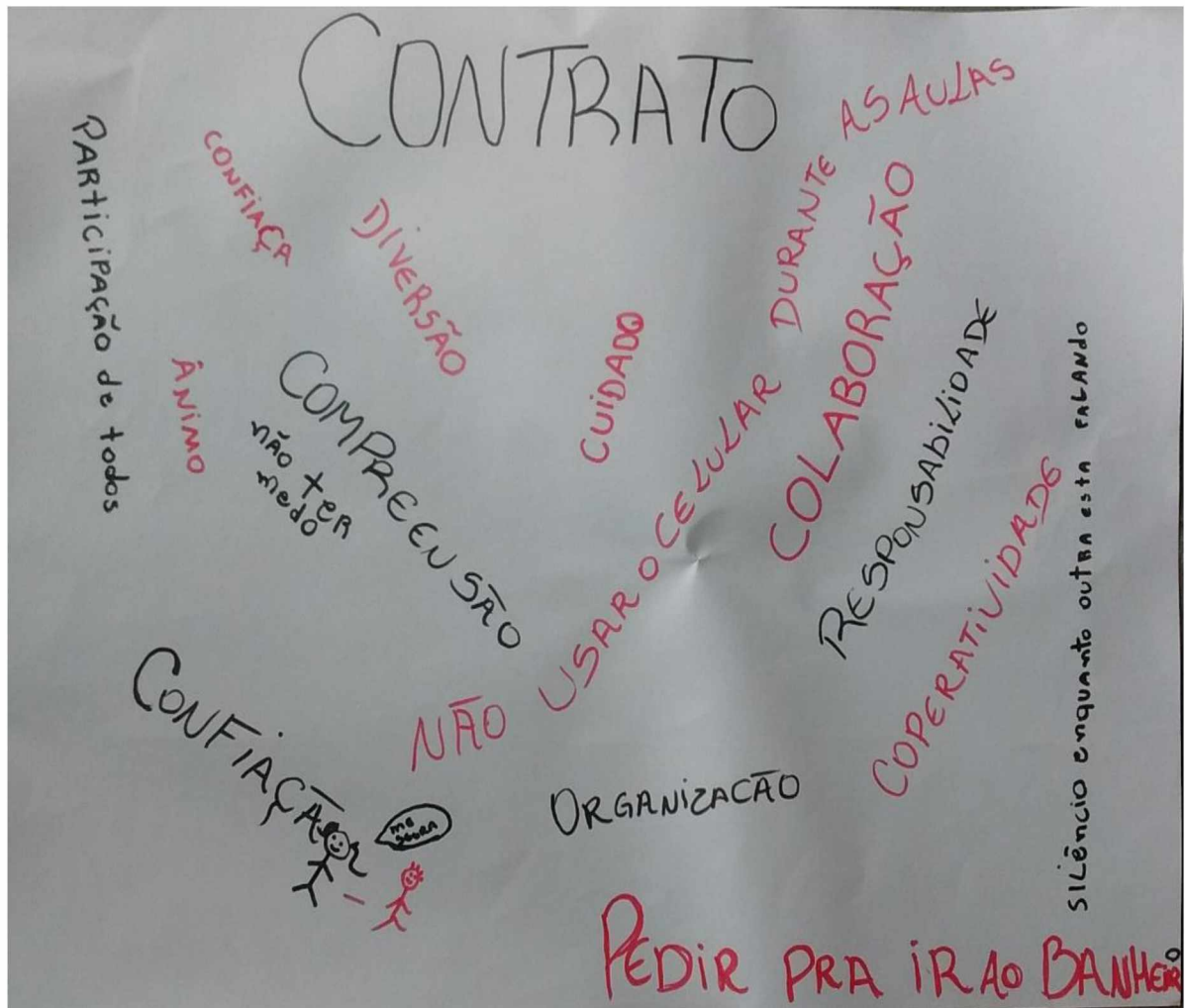
atividade duas cadeiras por rodada. As pessoas que saem se posicionam ao redor do quadrado. Quando a música pára as pessoas que estão no quadrado, segunda parte do jogo, devem entrar dentro do quadrado demarcado. No final o grupo tem a oportunidade de cooperar e ganhar a atividade desde que todos(as) entrem dentro do quadrado.

14)PARAQUEDAS

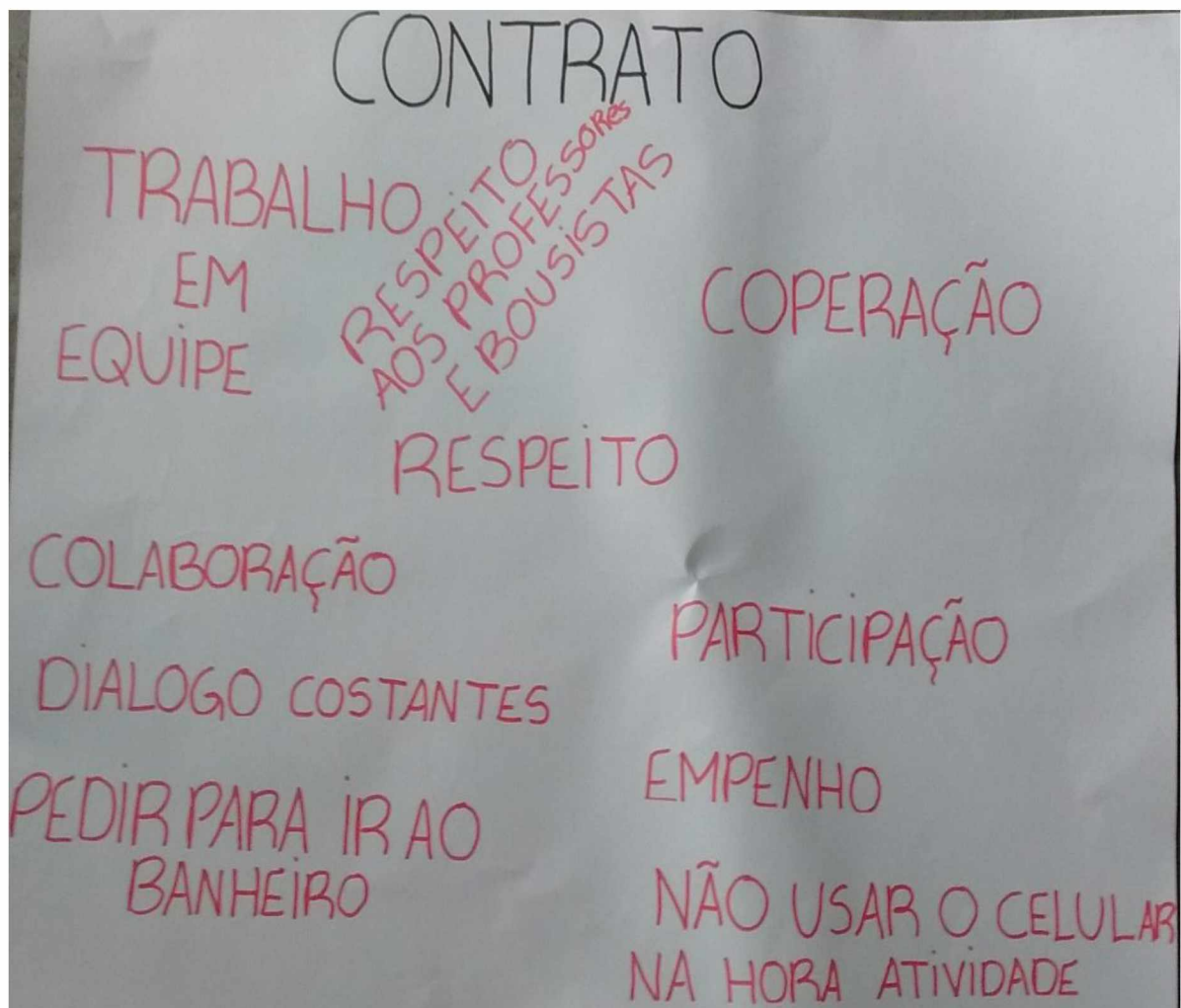
Convidar o grupo a esticar o paraquedas. Em seguida realizar a seguinte sequência: girar o paraquedas para um lado e depois para o outro; girar uma bola pela extremidade do paraquedas e depois duas bolas; levantar o paraquedas e realizar algumas trocas de lugar; depois de levantar o paraquedas todos devem sentar na borda pela parte de dentro formando uma barraca iglu; também é possível desafiar o grupo a jogar um colega para o alto e segurá-lo (um de cada vez).

ANEXO 2: FOTOS DOS CONTRATOS DAS TURMA X, Y e Z

CONTRATO TURMA X:



CONTRATO TURMA Y:



CONTRATO TURMA Z:

