

SITUAÇÕES COOPERATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Cooperative situations in physical education classes
in the early years of elementary school*

Inácio Brandl Neto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Resumo: Atualmente a cooperação é uma tendência expressiva para a Educação e para a Educação Física, e está sendo vista como essencial devido aos valores e atitudes que importa e pela sua contribuição para a aprendizagem e para a convivência pacífica entre as pessoas. Com o objetivo de investigar situações cooperativas que ocorrem nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram observadas e descritas 60 aulas de cinco regentes efetivas de três escolas da cidade de Marechal Cândido Rondon, Paraná, já que desde 2011 o município adotou a orientação da cooperação como atitude permanente que perpassa todas as ações da aula. Cada docente foi acompanhada em dois anos (séries) diferentes e em seis aulas de cada turma, totalizando 12. A pesquisa foi descritiva de natureza qualitativa e quantitativa, cujo resultado mostrou a utilização de 11 tipos de situações cooperativas e o total de 405 ocorrências.

Palavras-chave: Educação Física; Cooperação; Escola

Abstract: Currently, cooperation is a significant trend for Education and Physical Education, and it is seen as essential due to the values and attitudes that matter, and for their contribution to the learning process and for peaceful coexistence between people. In order to investigate cooperative situations that occur in physical education classes in the early years of elementary school, 60 classes of five effective regents in three schools in Rondon-Paraná were observed and described, as since 2011 the municipality adopted the orientation of cooperation as a permanent attitude that permeates all actions in classes. Each teacher was accompanied into two classes and six lessons each, totaling 12. The research was descriptive, of qualitative and quantitative nature; and the results showed the use of 11 kinds of situations/ cooperative attitudes, and the total of 405 occurrences.

Keywords: Physical Education; Cooperation; School.

1 INTRODUÇÃO

Na área da Educação e da Educação Física acontece nos dias atuais debates sobre problemas de violência e de aprendizagem nas escolas, e a prática cooperativa pode ser um caminho para suplantar essas situações. Orlick (1989) e Correia (2006) consideram que a competição exacerbada, mesmo nas escolas, implementa a violência e prejudica a aprendizagem.

Em relação à cooperação e a competição presentes nos povos do nosso planeta, Orlick (1989) foi um dos pesquisadores que viajou pelo mundo na tentativa de buscar respostas sobre esta questão. Percebeu que os povos ao norte do Canadá eram mais propensos à cooperação e desenvolveram ações e valores a ela atrelados, enquanto os do sul sofriam influências da competição, que são espaços onde prevalecem orientações capitalistas. Notou também que na zona rural as crianças eram mais cooperativas e, no meio urbano, eram mais competitivas. Constatou que crianças mais novas, até seis ou sete anos, eram cooperativas, e depois dessas idades tornavam-se gradativamente competitivas. Fez estudos na China e visitou comunidades, escolas, centros esportivos e hospitais, e percebeu nitidamente a tendência cooperativa.

O antropólogo Erich Fromm analisou 30 culturas primitivas na década de setenta e as classificou com base na agressividade e no pacifismo. Nas oito mais pacíficas ele identificou características como: mínima hostilidade, violência e crueldade; ausência ou pequena ocorrência de punição rigorosa; tratamento das crianças com amor e bondade; tratamento igual para mulheres e homens; pouca competição e cobiça, como também inveja, individualismo e exploração; muita cooperação; atmosfera de confiança, autoestima e bom humor. Nas seis mais destrutivas verificou: violência interpessoal, destruição, agressividade, malícia e crueldade; atmosfera de hostilidade, medo e tensão; excesso de competição; ênfase na propriedade privada; hierarquias rígidas e comportamento belicoso (ORLICK, 1989; BROTTTO, 2002). A antropóloga Margaret Mead, que também estudou várias sociedades, chegou à conclusão que tanto a competição quanto a cooperação são determinadas pela estrutura social dos povos (ORLICK, 1989). Brotto (2002, p. 27) compreende cooperação como “um processo onde os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os resultados são benéficos para todos”. Para Almeida (2011, p. 24), cooperação “significa agir em conjunto com o outro para resolver um problema ou alcançar um objetivo comum”.

Atualmente, encaminhamo-nos para qual tendência? Para Capra (1996), estamos enfatizando demasiadamente os valores auto-afirmativos como expansão, competição, quantidade e dominação, em detrimento dos integrativos como conservação, cooperação, qualidade e parceria. Estes valores auto-afirmativos podem até nos dar algum prazer, todavia, também podem causar sofrimentos, pois podemos nos envolver em disputas sem sentido e valorizar o individualismo, a exclusão, a derrota do adversário, aumentar a rivalidade, ter medo de falhar, e incentivar a desigualdade. O desempenho e os resultados tornam-se a finalidade dos atos, criam muros, separam e isolam. Na opinião de Correia (2006), a competição não só estabelece e reforça a relação de dominação entre vencedores e perdedores, como também tenta justificar e banalizar esta relação. Existe a tentativa das classes dominantes naturalizarem sua condição dominadora em relação às não favorecidas e exploradas, e pior, fazem acreditar que essa situação pode ser revertida.

Se dermos continuidade a esta tendência, poderemos estar colocando em risco a sobrevivência do ser humano e do planeta (CAPRA, 1997; SANTOS, 2001). O que queremos? Por que a cooperação? Alguns autores nos alertam: a cooperação é essencial para as relações humanas e para a sobrevivência. Orlick (1989) conta que Mead desde os anos setenta já dizia que o futuro da vida humana com qualidade e a sobrevivência da espécie dependeriam da cooperação e do respeito pelo direito dos outros, e que Montagu preconizava que quanto mais cooperativo for o grupo, maior será a aptidão para a sobrevivência de todos os seus membros. Madre Teresa de Calcutá, conforme Orlick (1989), também difundia

que a conspiração que precisamos é a do amor e ela começa em cada um de nós, na transformação das nossas palavras de amor e na ação compartilhada.

Orlick (1989) cita que a cooperação gera novas motivações, atitudes, valores e capacidades, e só sobreviveremos se estivermos aptos a cooperar, a ajudar uns aos outros, sermos abertos e honestos e nos preocuparmos com os outros e com as novas gerações. Caso contrário, a violência, a destrutividade, a guerra, a pobreza, a poluição, o crime, a corrupção, a exploração do homem pelo homem, a inflação, e outros problemas, irão imperar, todavia, seriam passíveis de ser solucionados através da cooperação. Se quisermos sobreviver e ter qualidade de vida melhor no futuro, devemos nos afastar da competição exacerbada existente. Maturana (1998), Brotto (2002) e Soler (2002) corroboram as palavras de Orlick (1989). Maturana afirma que a cooperação é uma característica central na forma humana cotidiana de viver e está fundamentada na confiança e no respeito mútuo. Em relação às crianças, Orlick (1989) lembra que os padrões de comportamento são adquiridos a partir dos valores existentes nas brincadeiras e jogos desenvolvidos na infância, dos modelos e reforços que recebemos, e assim, somos socializados para comportamentos construtivos ou destrutivos.

Considerando estes aspectos e outros relacionados ao desenvolvimento do conhecimento, muitos educadores perceberam a necessidade de incorporar o processo cooperativo na educação. Outros pensamentos diferenciados dos tradicionalmente existentes na sociedade também foram surgindo. Assim, estamos recebendo conhecimentos, já há algum tempo, sobre concepções de ser humano e de mundo diferentes das tradicionais cosmovisões baseadas no cartesianismo, positivismo e capitalismo, e que procuram respeitar a integralidade do ser humano e da natureza. Discussões filosóficas a respeito da corporeidade e as propostas da Teoria Sistêmica trouxeram ideias que desafiaram as formas correntes de se pensar a natureza e a condição humana. Hoje, nota-se que tais ideias já influenciam profissionais da Educação e da Educação Física. Pensadores dessas áreas estudam como estes “novos” conhecimentos poderiam se transformar em projetos de ação na escola e nas aulas. A partir destes estudos vêm surgindo algumas propostas para a Educação e para a EF, sugerindo formas de ensinar coerentes com esses pressupostos inovadores, que incluem a cooperação como aspecto fundamental.

Em Delors (1998), no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado para a UNESCO, identificam-se críticas ao modelo econômico que prevalece hoje em dia, pois está pautado nos valores da competição e incentiva a individualidade. Dessa forma pode estar levando à destruição do planeta e aumentando as diferenças entre pobres e ricos. Este documento, no capítulo sobre os quatro pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser), indica, em relação ao “aprender a conviver”, a cooperação como uma forma de suplantar o que está ocorrendo hoje. Segundo este Relatório, a educação formal deve iniciar os jovens em projetos de cooperação desde a infância, no campo das atividades desportivas, culturais e sociais.

Todo sistema de educação, segundo Haydt (2000), está fundamentado numa concepção de homem e de mundo. Marques (1992), Becker (2001), Brotto (2002), Soler (2002) e Correia (2006), chamam a atenção para sérios problemas que podemos acarretar aos entes que estão sob nossa tutela quando aplicamos métodos de ensino não adequados.

Segundo Marques (1992) e Becker (2001), a forma de atuação do professor revela a concepção que ele traz consigo, e elas vão influenciar os alunos. A consequência social pode ser grave, esses aprendizes teriam pouca capacidade de atuar efetivamente nos locais de sua convivência e poderiam se tornar individualistas e, portanto, não colaborativos, condição que possibilitaria levá-los a utilizar a agressividade e a violência como forma de reconhecimento social. Para Bock et al. (1995), uma forma de violência que a escola exerce sobre os discentes é o uso exagerado de poder sobre crianças e jovens, impedindo-os de pensar e de expressarem suas capacidades, tornando-os meros reprodutores de conhecimento.

A cooperação hoje em dia está presente em quase todas as proposições para o processo de ensino/aprendizagem devido, principalmente, a duas razões: proporcionam mais e melhor aprendizagem dos

discentes; e promovem um benefício social, já que, normalmente, a interação entre os alunos acontece com entendimento, ajuda mútua, respeito, harmonia, de forma pacífica, tendendo a diminuir a violência. Somam-se a estes aspectos a inclusão de todos no grupo e a participação efetiva, fatores que colaboraram para o aumento da autoestima e da valorização de todos (POZO, 2002; BROTTTO, 2002).

Outra situação está ocorrendo em nossa sociedade. Sacristán (2000) explica que muitas das orientações morais e éticas (missões educativas) que eram normalmente induzidas nos lares familiares, nas igrejas e outras instituições, passaram a ser realizadas na escola. Ela também está mais parecida com uma instituição social, pois realiza educação sexual, higiênica, para o trânsito, em relação às drogas, ao meio ambiente, com pretensões de atender ao desenvolvimento pessoal. Se verificarmos as orientações curriculares mais atuais, observaremos finalidades como desenvolver a personalidade dos alunos de forma plena, formação para a paz, para a cooperação, para a solidariedade, para participar ativamente na vida social e cultural, para o respeito ao direito e liberdade fundamentais, e outros (SACRISTÁN, 2000).

A cooperação está também ligada à superação do egocentrismo pelo infante. Essa é uma informação importante para quem lida com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme Piaget (1994), só a cooperação pode ajudar a superar a atitude egocêntrica da criança, exercendo um papel libertador e construtivo nos domínios moral e cognitivo. Piaget (1996) explica que, se quisermos formar um indivíduo com personalidade livre, com autonomia da consciência, ao invés de um conformado ao grupo a que pertence, devemos usar métodos diferentes, que podem influenciar a personalidade das crianças. A cooperação leva à constituição da verdadeira personalidade, pois o respeito mútuo com a participação do infante na elaboração de regras, por exemplo, faz com que este se submeta a elas, já que são entendidas como boas. Assim, para o autor, personalidade e autonomia se implicam e, dessa forma, o egocentrismo vai sendo superado. Piaget (1996) também afirma que quando há cooperação também existem responsabilidade e compromisso,

Vygotsky (1996), em relação ao processo educacional da criança, considera a aprendizagem uma atividade social e que o infante aprende mais eficazmente quando participa em situações de colaboração e intercâmbio com companheiros. Para Pozo (2002), a aprendizagem é uma atividade social e quando as metas são fixadas em conjunto pelos alunos e os meios para a aprendizagem são buscados de forma cooperativa, os resultados costumam ser melhores. Assim, os autores baseados em novos paradigmas educacionais, propõem a cooperação como uma alternativa/tentativa de melhorar a aprendizagem, o convívio social, amenizar a violência, superar o egocentrismo da criança, e atender a função de formação humana que a escola tem.

Esses conhecimentos estão influenciando o pensamento pedagógico e, na região oeste do Paraná, motivou a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), que também elabora o currículo para as escolas públicas municipais, revisar suas orientações para a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas suas diretrizes de 2010, a cooperação passa a ser destacada. No documento, ela é considerada como uma atitude permanente que transpassa as práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano): “É importante ressaltar o estímulo a atitudes cooperativas nas aulas de Educação Física e para isso propõe-se o acréscimo de um novo conceito: atitudes permanentes, e deste conceito faz parte a cooperação” (AMOP, 2010, p.333). Em 2011 os docentes que atuam no ensino público da cidade de Marechal Cândido Rondon (Pr) adotaram essa orientação da AMOP (BRANDL NETO, 2012).

A partir do segundo semestre de 2011, resolveu-se elaborar um estudo para verificar a ocorrência ou não de situações cooperativas nas aulas, e no caso de estar acontecendo, tentar identificá-las e quantificá-las. O objetivo desse artigo é mostrar e discutir as situações cooperativas que ocorreram em 60 aulas de Educação Física de dez turmas de cinco professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do município de Marechal Cândido Rondon, Paraná.

2 METODOLOGIA

Uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa e quantitativa, com enfoque indutivo foi adotada. Esta pesquisa se orientou por características qualitativas como indicam André (2004) e Oliveira (2008): teve o ambiente natural como fonte das informações e o pesquisador como instrumento fundamental; a ênfase foi no processo e não no produto ou resultado final; o caráter foi descritivo; o enfoque foi indutivo e envolveu um trabalho de campo com contato direto e prolongado. Esse estudo faz parte do projeto de pesquisa intitulado “Jogos cooperativos nas aulas de Educação Física de Marechal Cândido Rondon – PR” e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste (CEP), pelo parecer 161/2009, de 28 de maio de 2009, encerrado no primeiro semestre de 2014.

2.1 Sujeitos da pesquisa

Foram dez turmas de cinco docentes efetivos de três escolas da rede municipal de ensino do município de Marechal Cândido Rondon, Paraná. Acompanharam-se duas turmas de cada docente, sendo seis aulas de cada uma. Das docentes “A”, “B”, “D” e “E”, foram descritas aulas de um 3º e de um 4º ano. Da docente “C” foram descritas aulas de um 2º ano e de um 3º ano, já que a mesma não regia aulas num 4º ano.

2.2 Instrumentos de coleta dos dados

Foi utilizado o diário de campo para registrar as descrições das aulas. Sacristán e Gómez (1994), Martins (2001), Alves-Mazzotti (2001), André (2001, 2004) e Oliveira (2008), são unânimes em afirmar que a maneira mais eficaz de captar as informações no cotidiano escolar é a descrição, que pode ser acompanhada de outros meios auxiliares como filmagens, entrevistas e estudos documentais.

A forma de realizar os registros foi previamente testada com uma turma. Foram descritas seis aulas de cada turma e considerou-se o que Alves-Mazzotti (2001) chama de ponto de redundância ou saturação, que acontece quando novas informações começam a ficar raras.

2.3 Procedimentos de pesquisa

A pesquisa ocorreu a partir do segundo semestre de 2011, iniciando com algumas visitas e permanências nas escolas, como forma de aproximação com o contexto e para propiciar melhor reflexão a respeito das questões e procedimentos de investigação. As docentes solicitaram que as observações fossem feitas nas turmas com as “novas” nomenclaturas (anos) devido ao novo planejamento, descartando-se as 4ªs séries que ainda existiam. Foram acompanhadas em 2011 e 2012 três docentes, e em 2013 e 2014, duas docentes.

Após a coleta e a análise das informações, foram realizadas interlocuções com os docentes que participaram do estudo sobre os resultados encontrados e mostrados para todos os professores que atuam na rede pública municipal, e para a docente que é coordenadora da Educação Física da Secretaria Municipal de Educação.

2.4 Análise dos dados

Os procedimentos de análise e interpretação foram sendo feitas de forma interativa e acompanharam o processo de investigação (ALVES-MAZZOTTI, 2001). As anotações de campo foram digitadas e repassadas para as docentes para validação. Foram estabelecidas unidades significativas, no caso as situações cooperativas identificadas (ALVES-MAZZOTTI, 2001; ANDRÉ, 2001). Realizou-se a análise individual e depois a do grupo, com base no que foi verificado e na literatura sobre o tema, conforme recomenda André (2001), mas ela lembra que não é necessário abandonar informações quantitativas.

A análise fundamentou-se em conceitos sobre cooperação encontrados na literatura. O termo cooperação vem do latim *cooperatione* e significa ato ou efeito de cooperar que, por sua vez, é o ato de operar ou obrar simultaneamente. Entendido também como trabalhar em comum; ajudar; auxiliar; e colaborar (FERREIRA, 1997). Para Yus (2002, p. 134), cooperação é “a ação que se realiza em conjunção com outra pessoa ou pessoas para conseguir o mesmo fim”. Brotto (2002) cita que uma situação é cooperativa quando o objetivo de uma pessoa apenas pode ser alcançado quando todos os integrantes da situação alcançarem os seus. Levando em conta os estudos de Zajonc (1973), Brotto (2002, p. 26), considera que uma atitude é cooperativa quando “o que A faz é simultaneamente benéfico para ele e para B, e o que B faz é simultaneamente benéfico para ambos”. Em síntese, foram consideradas situações cooperativas aquelas em que as pessoas agiram conjuntamente buscando objetivos em comum visando o desenvolvimento de valores e atitudes cooperativas.

As reduções proporcionaram a elaboração de unidades significativas identificadas como situações cooperativas, e estas possibilitaram a confecção de tabelas que apresentam frequências absolutas com a finalidade de não apenas identificar as diferentes situações cooperativas, mas também quais foram as mais habituais ou frequentes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentados e discutidos os resultados de cada docente e depois o geral. As explicações sobre cada unidade significativa (situação cooperativa) estão no decorrer do texto, já que surgiram intuitivamente.

Nas aulas do professor “A” foram realizadas 12 atividades na turma do 4º ano e 13 na turma do 3º ano. Durante as 12 aulas foram identificadas oito tipos de situações cooperativas e elas ocorreram 85 vezes. A média de ocorrência por aula foi de 7,1 (Tabela 1). As situações em grupo com ajuda, as situações-problema em grupo, as com ajuda/cooperação e as com práticas participativas foram as que mais apareceram, e são meios adequados que ajudam desenvolver atitudes e valores cooperativos. As situações em grupo – com ajuda, cooperativa ou competitiva, foram simplesmente aquelas em que os alunos necessitavam se ajudar.

Tabela 1. Resultados absolutos das atividades realizadas nas turmas do 3º e 4º anos do Professor “A”.

Situações cooperativas	Turmas		
	3º Ano	4º Ano	Total
Em grupo – com ajuda	09	09	18
Situações-problema em grupo	08	09	17
Com ajuda/cooperação	08	07	15
Com prática participativa	06	09	15
Falação sobre ajuda/cooperação	05	03	08
Ajuda para buscar/recolher material	04	03	07
Com ajuda/cooperação competitiva	01	02	03
Metas decididas em conjunto	01	01	02
Total	42	43	85

As brincadeiras/jogos que envolviam situações-problema em grupos dizem respeito às situações que continham algum problema que os alunos deveriam resolver em grupo. Macedo, Petty e Passos

(2000) explicam que as situações-problema têm como características: apresentar um obstáculo (situação de impasse ou decisão da ação a ser realizada); fazer com que o aluno tenha melhor domínio da situação (e do jogo); ser elaborada a partir de momentos significativos do jogo; e proporcionar aos participantes análises e questionamentos sobre o como jogar, deixando de lado fatores como sorte e tentativa e erro. Pode-se dizer que é uma situação invejável que proporciona o desenvolvimento do pensamento da criança. As situações consideradas como ajuda/cooperação foram brincadeiras, tarefas, desafios e jogos em que aconteceu basicamente a cooperação. As crianças necessitaram se ajudar/colaborar para realizar a tarefa/desafio/brincadeira/jogo, com ausência de competição (BROTTO, 2002).

Para Becker (2001), as práticas participativas acontecem quando o método de ensino utilizado pelo docente é aberto à participação dos alunos, isto é, os alunos podem participar de decisões sobre a aula (regras das atividades, regras de convivência, opinião nas avaliações e brincadeiras, solicitar e explicar atividades). Normalmente o docente questiona os alunos e pede sugestões para atividades ou ocorre a invenção de alguma a partir das já existentes. As orientações realizadas dessa forma foram consideradas como atitudes cooperativas da docente.

A falação sobre ajuda e a ajuda para buscar e recolher materiais tiveram menos ocorrências, mas surgiram em bom número. Os pedidos de ajuda para buscar/recolher o material, também foram exemplos que mostraram para as crianças que estas devem colaborar com a aula e com os colegas, por isso foi considerada uma atitude em forma de linguagem e ação. Este também foi o caso da falação sobre ajuda/colaboração, em que a professora realizava durante, ou no final das atividades, ou ao término das aulas, mas as crianças também podiam se manifestar.

A ajuda/cooperação competitiva apareceu apenas três vezes e é um resultado esperado para quem quer colocar em supremacia a ideia da cooperação. Situações com ajuda/cooperação competitiva foram aquelas em que podiam ter dois ou mais grupos tentando vencer uma brincadeira ou jogo, porém, todos os componentes do grupo tiveram que participar e colaborar para seu grupo (ORLICK, 1989). Além disso, normalmente não existiu ênfase ao vencedor ou a atividade era tão divertida que os alunos e professoras esqueciam a contagem.

As metas decididas em conjunto é um importante tipo para estimular a prática de ações cooperativas, mas foi realizada apenas uma vez em cada turma. Metas decididas em conjunto aconteceram quando a professora e os alunos combinaram/decidiram até onde chegar - quantidade, número de vezes, tempo para executar a tarefa (POZO, 2002). Nota-se que a professora foi coerente com as duas turmas, pois elas apresentam números semelhantes.

Os resultados mostram a tendência dessa docente em atender aos pressupostos colocados nas diretrizes da AMOP, como também nas indicações de documentos como PCN (BRASIL, 1998), Relatório Delors (1998) e de demais autores que defendem a cooperação como uma atitude permanente durante as aulas, como Brotto (2002) e Soler (2003). Parece que é nas formas de como fazer, orientadas para as aulas que esta docente apresentou certa dificuldade. Constatou-se também que os conceitos desenvolvidos em cada aula poderiam ser mais e melhor debatidos/discutidos.

Durante as observações das 12 aulas do professor "B" visualizaram-se oito tipos de situações cooperativas e 82 ocorrências foram registradas (tabela 2). Aconteceram 26 atividades, sendo 12 no 3º ano e 14 no 4º ano. A média de ocorrência cooperativa foi de 6,83 por aula. As situações cooperativas foram as mesmas das turmas do professor "A", com exceção da solicitação de ajuda aluno/aluno, que ocorreu no 4º ano duas vezes e das metas decididas em conjunto, que não foram registradas.

A solicitação de ajuda aluno/aluno foi entendida como uma situação cooperativa porque incentiva à discussão, a colaboração e o entendimento entre as crianças, ensinando aos poucos os processos de autonomia, com supervisão de um adulto.

Tabela 2. Resultados absolutos das atividades realizadas nas turmas do 3º e 4º anos do Professor “B”.

Situações cooperativas	Turmas		
	3º Ano	4º Ano	Total
Em grupo – com ajuda	08	11	19
Situações-problema em grupo	08	10	18
Com prática participativa	04	06	10
Falação sobre ajuda/cooperação	-	04	04
Pedido de ajuda para buscar/recolher material	04	05	09
Com ajuda/cooperação	02	08	10
Com ajuda/cooperação competitiva	07	03	10
Solicitação de ajuda aluno/aluno	-	02	02
Total	33	49	82

Esses números são parecidos com os das turmas do docente “A”, todavia, pode-se verificar que realizaram 10 atividades com ajuda/cooperação competitiva, sete a mais do que as turmas anteriores, e que diminuiu o número de falação sobre ajuda. No 3º ano não aconteceu situação de falação sobre ajuda. Apesar do bom resultado em relação ao incentivo a cooperação, pode-se inferir que a docente ainda apresenta certa dificuldade para implementar e explicar as razões das atividades cooperativas, e esta situação reflete-se nos discentes. Pode ser que novamente apareça a dificuldade de como fazer, pois a decisão de colocar em prática a cooperação como situação permanente aconteceu apenas em 2011, e pode ser considerada uma novidade. E esses problemas foram confirmados durante as interlocuções com as docentes.

Nas turmas do professor “C” aconteceram 19 atividades durante as 12 aulas, sendo apenas sete no 3º ano e 12 no 2º ano (tabela 3). A média de ocorrências cooperativas por aula foi de apenas 4,25. A turma do 3º ano tinha a primeira aula da semana e normalmente nesse horário a diretora realizava muitos avisos e até aconteciam pequenas apresentações dos colegas ou de grupos de fora da escola. Com isso o tempo disponível para atividades ficava pequeno. Mesmo assim, podemos verificar que esta turma realizou mais situações cooperativas do que o 2º ano.

Tabela 3. Resultados absolutos das atividades realizadas nas turmas do 2º e 3º anos do Professor “C”.

Situações cooperativas	Turmas		
	2º Ano	3º Ano	Total
Com prática participativa	04	06	10
Em grupo – com ajuda	02	07	09
Pedido de ajuda para buscar/recolher material	06	04	10
Situações-problema em grupo	02	06	08
Com ajuda/cooperação	02	04	06
Falação sobre ajuda/cooperação	02	03	05
Solicitação de ajuda aluno/aluno	01	-	01
Com ajuda/cooperação competitiva	-	02	02
Total	19	32	51

Segundo Piaget (1994), as crianças do segundo ano estão na fase egocêntrica e têm dificuldade

de realizar brincadeiras em grupo. Mas, segundo este autor, deve-se incentivar a cooperação através de atividades em duplas e depois tentar em trios e grupos maiores. Nessas idades, para Piaget (1994), as crianças tem dificuldade para realizar atividades com maior complexidade e demoram mais para compreendê-las. As atividades ministradas eram mais simples e tinham duração maior. O docente procurava mais variar a brincadeira do que mudar de atividade. Com isso as ocorrências também tiveram número menor.

Os tipos de situações cooperativas foram os mesmos das turmas do professor “B”, e o destaque positivo foi para a pouca atividade com situação cooperativa/competitiva (duas), porém, a ajuda aluno/aluno poderia ser mais incentivada, como sugere Piaget (1994), iniciando-se em duplas. Também, certo desconhecimento de como fazer pode ter influenciado no resultado. Esse docente, como os anteriores, também demonstrou tentar atender as orientações para o uso de situações cooperativas nas várias ações das aulas.

As turmas do professor “D” foram as que obtiveram o maior número de ocorrências cooperativas (100) e de tipos de situações (nove). E a média por aula foi 8,33 situações. O número de atividades foi de 12 no 3º ano e 14 no 4º ano. Na tabela 4 pode se verificar que foram identificadas duas situações que não estavam presentes nas turmas anteriores. Uma foi ajuda prof./aluno e vice-versa. Ela foi considerada uma situação cooperativa porque a professora ajudava os alunos em algumas situações que eles não conseguiam (exemplos: bater uma corda grande e pesada; arrumar material danificado; fazer recortes com instrumentos pontiagudos) e os alunos colaboravam com a professora em momentos em que ela necessitava (subir num local para colocar uma corda ou rede; segurar alvos; ajudar a cuidar de colegas com deficiência).

Tabela 4. Resultados absolutos das atividades realizadas nas turmas do 3º e 4º anos do Professor “D”.

Situações cooperativas	Turmas		
	3º Ano	4º Ano	Total
Em grupo – com ajuda	03	09	12
Situações-problema em grupo	06	10	16
Com ajuda/cooperação	07	09	16
Com prática participativa	12	19	31
Com ajuda/cooperação competitiva	-	04	04
Ajuda prof/aluno e vice-versa	02	-	02
Falação sobre ajuda/cooperação	-	01	01
Ajuda para buscar/recolher material	02	03	05
Ajuda discente na organização da atividade	01	02	03
Total	33	67	100

Outra situação inédita dessas turmas foi os alunos ajudarem a organizar a atividade. Nesse caso, os alunos se responsabilizavam em organizar, distribuir e colocar arcos, demarcar espaços com giz ou cordas, elaborar traves/goleiras, e cuidar para cumprir as regras. As outras situações obtiveram resultados parecidos com os do professor “A” e “B”. Porém, destaca-se a quantidade de práticas participativas, que foram 31 em 12 aulas. Como resultado, quando das observações, foi notado que as crianças opinavam sempre nas situações que aconteciam nas aulas e ajudavam a decidir. É uma prática democrática e participativa que provavelmente deve ser levada para as situações sociais em que esses futuros adultos irão participar.

Mas, a falação sobre ajuda/cooperação aconteceu apenas uma vez. A falação é, conforme Sarabia (2000) e Pozo (2002), essencial para que aconteça a compreensão dos conceitos, e pode ser realizada durante a atividade, após a mesma, ou até nos momentos finais da aula. Para as crianças mais novas eles recomendam que as discussões e debates sejam durante ou logo após a atividade. De modo geral o docente demonstrou procurar atender as orientações sobre o uso da cooperação em todas as situações.

Na tabela 5 podem ser visualizados os resultados do professor “E”. Foram 87 ocorrências cooperativas durante as 12 aulas observadas e a média foi de 7,25 por aula. Oito tipos de situações cooperativas foram registrados e todos já apareceram nas outras turmas. Houve 14 atividades no 3º ano e 12 no 4º ano.

Tabela 5. Resultados absolutos das atividades realizadas nas turmas do 3º e 4º anos do Professor “E”.

Situações cooperativas	Turmas		
	3º Ano	4º Ano	Total
Em grupo – com ajuda	07	05	12
Situações-problema em grupo	09	05	14
Com ajuda/cooperação	09	07	16
Com prática participativa	15	16	31
Ajuda para buscar/recolher material	03	05	08
Com ajuda/cooperação competitiva	01	02	03
Falação sobre ajuda/cooperação	01	01	02
Solicitação de ajuda aluno/aluno	01	-	01
Total	46	41	87

Os resultados são semelhantes aos dos docentes A, B e D. A prática participativa aparece como destaque com 31 ocorrências, todavia a falação e a ajuda aluno/aluno poderiam ter ocorrido com mais frequência. Pode-se incentivar a ajuda aluno/aluno fazendo-se atividades em duplas (PIAGET, 1994) como dois alunos brincarem com uma bola com metas decididas em conjunto e dois ou mais alunos se ajudarem na confecção de materiais. Novamente, o como fazer pode ter interferido nas ações. Maior conhecimento sobre cooperação pode trazer maior e melhores argumentos para os docentes como também a interlocução e estudos podem fazer com que se descubram meios para utilizar a cooperação em todas as situações. Essa docente, pelos resultados, mostrou que está tentando utilizar as recomendações da AMOP para a cooperação como uma atitude permanente.

A tabela 6 demonstra o resultado geral de todas as turmas dos docentes. Nas 60 aulas acompanhadas 11 tipos de situações cooperativas despontaram e elas ocorreram 405 vezes. As sete primeiras situações aconteceram em bom número com todas as turmas dos docentes e fazem parte do leque de orientações que autores como Piaget (1994, 1996), Orlick (1989), Becker (2001), Macedo, Petty e Passos (2000), Sarabia (2000), Brotto (2002), Pozo (2002) e Soler (2003), além de outros, recomendam para estimular a cooperação. Algumas formas de introdução da cooperação, como as práticas participativas (97) e as situações-problema (73) tiveram maior ocorrência, mas pode ser pelo fato de serem incentivadas pelos docentes, já que estas situações eram conhecidas anteriormente, como demonstraram Brandl Neto e Brandl (2009) num estudo sobre métodos de ensino. Mas, outras situações que se pode considerar ‘mais novas’, como em grupo com ajuda (70) e como com ajuda/cooperação (63), também obtiveram muitos registros, demonstrando o compromisso dos docentes buscarem o conhecimento sobre o assunto.

Duas situações, a troca de papéis e a confecção de materiais, que auxiliam muito o desenvolvimento e a aprendizagem da ajuda/cooperação não foram registradas. A troca de papéis acontece quando os participantes assumem o papel de outra pessoa ou colega para que aconteça mudança de atitudes dos alunos (SARABIA, 2000). A Confecção de materiais para se tornar viés cooperativo deve ser realizada em duplas ou pequenos grupos (PIAGET, 1994). Exemplo: dois alunos podem se ajudar a confeccionar o material de um e depois do outro, ou o docente com aluno(s). Mas também, pode-se pensar que os conteúdos planejados não deram margem a utilização dessas situações e que o desconhecimento e a insegurança de como realizar, por exemplo, a troca de papéis, podem ser os motivos do não uso. Tais fatos foram confirmados durante as conversas com os docentes.

Tabela 6. Resultados absolutos de todas as turmas e dos respectivos professores.

Situações cooperativas	Professores e Turmas										Total
	A		B		C		D		E		
	3°	4°	3°	4°	2°	3°	3°	4°	3°	4°	
Em grupo – com ajuda	09	09	08	11	02	07	03	09	07	05	70
Situações-problema em grupo	08	09	08	10	02	06	06	10	09	05	73
Com prática participativa	06	09	04	06	04	06	12	19	15	16	97
Com ajuda/cooperação	08	07	02	08	02	04	07	09	09	07	63
Pedido de ajuda buscar/recolher material	04	03	04	05	06	04	02	03	03	05	39
Falação sobre ajuda/cooperação	05	03	-	04	02	03	-	01	01	01	20
Com ajuda/cooperação competitiva	01	02	07	03	-	02	-	04	01	02	22
Solicitação de ajuda aluno/aluno	-	-	-	02	01	-	-	-	01	-	04
Metas decididas em conjunto	01	01	-	-	-	-	-	-	-	-	02
Ajuda prof/aluno e vice-versa	-	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
Ajuda de aluno na organiz. de atividade	-	-	-	-	-	-	01	02	-	-	03
Total Turmas	42	43	33	49	19	32	33	67	46	41	405
Total Docentes	85		82		51		100		87		405

As metas decididas em conjunto foram pouco utilizadas, e mais uma vez o desconhecimento foi a causa, como comentaram os docentes posteriormente. A falação é outra situação a ser mais utilizada. Apenas nas turmas do docente “A” houve um número razoável de vezes. Infere-se, considerando o que os docentes disseram nas interlocuções, que a novidade da ideia cooperativa e ainda o pouco conhecimento de como fazer a falação sobre cooperação podem ter sido o motivo. Para Sarabia (2000), não basta realizar atividade cooperativa nas aulas, é essencial realizar debates e discussões para que aconteça a compreensão dos conceitos, e para as crianças mais novas, de preferência durante ou logo após a atividade.

Uma das docentes, durante as interlocuções sugeriu uma situação que ela estava realizando e que estava dando bons resultados. Ela pedia para um ou mais alunos trazerem e falarem sobre situações cotidianas que aconteciam violência. Conforme ela, essa forma ajuda a cooperação através de exemplos reais que ocorrem e de discussões das alternativas possíveis para solucionar os problemas observados/ constatados.

Autores como Piaget (1996), Vygotsky (1996) e Pozo (2002), preconizam que devemos iniciar nossas intervenções pedagógicas desde as mais tenras idades se quisermos que ocorram mudanças

efetivas e utilizar, como a própria orientação da AMOP delibera, a cooperação como uma atitude permanente. Em outras palavras, quanto maior o número de ações cooperativas as crianças observarem, perceberem e vivenciarem, maiores serão as probabilidades de ocorrência de mudanças de atitude em prol da cooperação. Esses aspectos demonstram a necessidade de contínuas interlocuções entre os envolvidos no estudo, tanto para verificar os motivos quanto para achar alternativas e formas de como fazê-los nas aulas nos diferentes anos do Ensino Fundamental.

4 OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Em relação ao objetivo do estudo, os resultados demonstraram que estão ocorrendo situações cooperativas nas aulas e que as docentes que participaram da pesquisa estão imbuídas no propósito de atender as orientações das diretrizes da AMOP para a Educação Física e que assumiram e reconheceram, conforme afirmaram nas interlocuções, que ações cooperativas e seus valores inerentes são essenciais para a convivência e para a aprendizagem. Não se pode afirmar que a quantidade de situações cooperativas encontrada seja suficiente para promover mudanças de atitudes e valores nos alunos e docentes, e torná-las permanente. Mas, existe essa possibilidade, pois a maioria das ações utilizadas nas aulas foi com tendência cooperativa.

Como as atitudes dos adultos são modelos para os mais novos, Piaget (1996), Pozo (2002) e Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009), chamam atenção para as atitudes dos professores que ministram aulas para crianças, pois eles são um dos atores principais e pessoas significativas na vida delas. Nos momentos de aula, devem preconizar atitudes, valores e juízos condizentes com condutas humanistas, porém, em suas ações devem demonstrar e discutir estas condutas. Considerando essa influência, a expectativa é que os alunos a tenham percebido e as utilizem em suas vidas.

Como processo em que várias pessoas estão envolvidas e preocupadas, a aprendizagem, a compreensão e a efetivação nas aulas de situações cooperativas ainda é motivo de estudo. Aos poucos, tenta-se descobrir formas de ações para as crianças considerando suas características. O que foi encontrado demonstra que as pesquisas devem continuar com a interação entre a Educação Básica e a Superior para que resultados qualitativos cada vez mais aconteçam, e esses possam influenciar em mudanças sociais benéficas a humanidade, como os valores e atitudes preconizadas pela ideia da cooperação. Estudos desse tipo são importantes, pois enriquecem os conhecimentos didáticos/pedagógicos dos docentes do Curso de Educação Física – Licenciatura - e dos professores que atuam no Ensino Básico.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. Jogos cooperativos e a transdisciplinaridade. In: Almeida, M. T. P. (Org.) **Jogos cooperativos nos diferentes contextos**. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**. Cascavel: Assoeste, 2010.

ANDRÉ, M. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: Fazenda, M. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

- BARROS, J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. 2 ed. São Paulo: Makron Books do Brasil, 2000.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1995.
- BRANDL NETO, I. **Educação Física escolar e o desenvolvimento da atitude cooperativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 166f. Tese (Doutorado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.
- BRANDL NETO, I.; BRANDL, C. E. H. Um estudo dos métodos de ensino utilizados nas aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno de Educação Física: Estudos e Reflexões**, Marechal Cândido Rondon, v. 8, p. 19-26, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**. Santos: Projeto Cooperação, 2002.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- _____. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CORREIA, M. M. **Trabalhando com jogos cooperativos**. Campinas: Papirus, 2006.
- DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2000.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MARQUES, M. O. Paradigmas em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 543-65, set./dez., 1992.
- MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, M. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.
- PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- _____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1994.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender y transformar la enseñanza**. 3 ed. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. O norte, o sul e a utopia. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

TOLEDO, E.; VELARDI, M.; NISTA-PICCOLO, V. L. O que ensinar nas aulas de educação física. In: MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). **O que e como ensinar educação física na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

VYGOTSTY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZAJONC, R. B. **Psicologia social**. São Paulo: EPU, 1973.

YUS, R. **Educação integral**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Autor correspondente: **Inácio Brandl Neto**

E-mail: **inaciobrandl@gmail.com**

Recebido em 31 de março de 2016.

Aceito em 11 de julho de 2016.