

JOGOS COOPERATIVOS: OLHANDO A TEORIA E ESCUTANDO A PRÁTICA

COOPERATIVE GAMES: LOOKING THE THEORY AND LISTENING TO THE PRACTICE

Paula Marçal Natali*
Verônica Regina Müller**

RESUMO

Neste estudo analisamos as teorias sobre jogos cooperativos mais comumente divulgadas no Brasil contrastando-as com a prática das oficinas de jogos cooperativos desenvolvidas no Centro Social Marista Ir. Beno Tomasoni, e a partir disso apontamos princípios que consideramos essenciais na ação educativa com os jogos cooperativos. Esta é uma pesquisa qualitativa e tem como método a análise de conteúdo. Entendemos, a partir deste estudo, que existe uma generalização em relação às teorias propostas sobre jogos cooperativos no Brasil, e esta concepção hegemônica se apresenta contraditória e confusa em sua base teórica. Em contraposição, consideramos que os jogos cooperativos devem ter sua prática norteada e complementada pelos princípios da participação, do respeito, da realidade em movimento, da práxis, da persistência na busca dos princípios e do compromisso político com a transformação social.

Palavras-chave: Educação. Adolescente. Atividade de lazer. Recreação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se inscreve no âmbito dos estudos sobre o lúdico e das políticas socioeducativas e resultou da investigação realizada para a monografia intitulada “Jogos Cooperativos: Olhando a Teoria e Escutando a Prática”, aprovada em abril de 2006 no curso “Políticas Sociais: Infância e Adolescência” da Universidade Estadual de Maringá (NATALI, 2006).

As políticas sociais municipais têm oferecido como alternativa para as crianças e adolescentes as entidades de contraturno social. Entre as tantas oficinas oferecidas, os jogos cooperativos têm sido uma das opções em alguns lugares. Jogar cooperativamente durante três anos com os adolescentes do Centro Social Marista Ir. Beno Tomasoni (CESOMAR), em Maringá, impulsionou-nos a estudar e analisar as teorias mais divulgadas sobre jogos cooperativos no país, já que essas teoria muitas vezes nos pareciam superficiais e incoerentes quando as buscávamos como subsídios para a compreensão de nossa prática de jogos cooperativos, que era

carregada de questionamentos, da explicitação de sonhos, de angústias e da trajetória histórica e cultural dos educandos da instituição.

Realizamos uma busca tendo como foco materiais específicos sobre jogos cooperativos publicados no Brasil. Essa busca se iniciou na biblioteca central da Universidade Estadual de Maringá, porém ali não encontramos nenhum livro sobre a temática. Encontramos o material pesquisado na biblioteca do CESOMAR, assim como em um acervo pessoal. A internet também foi uma fonte com muitas referências sobre jogos cooperativos, porém a temática era mais abordada em *sites* específicos de jogos cooperativos. Examinamos os *sites* www.projetocooperacao.com.br, (PROJETO COOPERAÇÃO, 2005) www.revistajogoscooperativos.com.br (JOGOS, 2005). Em revistas científicas nos deparamos com raras publicações sobre o tema no Brasil. Em relação a teses e dissertações, utilizamos o portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, mas ali encontramos somente as dissertações de Corrêa (2005), Martini (2005) e Blanco (2007). Optamos por

* Mestranda em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- Bolsista Fundação Araucária.

** Professora da Universidade Estadual de Maringá e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona.

estudar as obras que são referências mais frequentes nos artigos e trabalhos sobre jogos cooperativos nas bibliotecas da cidade, como as de Amaral (2004), Brown (1994), Brotto (2001, 2002), Cortez (1996), Deacove (2002), Soler (2002), Teixeira (2000).

A organização do material pesquisado nos fez acreditar que o acervo reunido é o de maior acesso aos educadores que estudam os jogos cooperativos na área da Educação Física.

Realizamos uma pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987), e o método aplicado foi a análise de conteúdo, que se caracteriza por ser:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN apud TRIVIÑOS, 1987, p.60).

Sendo a análise do conteúdo um meio para estudar as comunicações entre os homens priorizando os conteúdos das mensagens, Triviños (1987, p.160) ressalta que devemos “[...] usar o método de análise de conteúdo nas mensagens escritas, porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos”. Como instrumento de reflexão e meio para análise de conteúdo, utilizamos os relatórios dos anos de 2003, 2004 e 2005 da oficina de jogos cooperativos do CESOMAR (NATALI, 2003, 2004, 2005), estabelecendo um diálogo entre a teoria encontrada, a teoria freireana e a práxis.

Pretendemos então, com este estudo, analisar as teorias dos jogos cooperativos mais comumente divulgadas no Brasil, contrastando-as com a prática das oficinas de jogos cooperativos desenvolvidas no CESOMAR, para a partir dessa análise apontarmos princípios que consideramos essenciais na ação educativa dos jogos cooperativos (CENTRO SOCIAL MARISTA IRMÃO BENO TOMASONI 2003, 2004, 2005).

A OFICINA DE JOGOS COOPERATIVOS NO CESOMAR

A prática educativa com os jogos cooperativos que impulsionou este estudo se desenvolvia no CESOMAR. Esta instituição fica na cidade de Maringá- PR, no bairro Jardim São Jorge, e seus programas de atendimento referem-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) no que diz respeito ao apoio socioeducativo em meio aberto (ECA, artigo 90, inciso II) (BRASIL, 1990).

As oficinas de jogos cooperativos eram realizadas no CESOMAR desde o início do funcionamento da instituição, em 2003, e tinham como participantes adolescentes, os quais eram atendidos na instituição de manhã ou de tarde. Os relatórios das oficinas que utilizamos como instrumento de reflexão e meio para análise de conteúdo foram elaborados a partir das oficinas de jogos cooperativos desenvolvidas com os adolescentes no período da tarde (NATALI, 2003, 2004, 2005). No período da tarde, os adolescentes atendidos participavam uma vez por semana da oficina de jogos cooperativos que tinha a duração média de uma hora e meia. Dentro da estrutura de organização do CESOMAR esta era considerada uma oficina de núcleo comum, ou seja, independentemente do núcleo específico que o educando frequentasse, ele deveria frequentar a Oficina de Jogos Cooperativos uma vez por semana.

A Oficina tinha como principal foco a questão lúdica e o respeito entre os indivíduos e em suas relações, independentemente de onde estas são dadas. Neste caso, as reflexões sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos eram realizadas através de brincadeiras, ou seja, através dos jogos cooperativos. As ações da oficina eram norteadas por um projeto construído pelo educador por ela responsável no início de cada semestre, quando eram apontadas as temáticas para cada mês de atendimento que eram a base das atividades propostas. As oficinas às quais nos referimos a partir de agora são experiências de Paula Marçal Natali (NATALI, 2003, 2004, 2005).

Em geral, a oficina ocorria desta forma: no início era feita a lista de presença dos educandos, conversávamos um pouco sobre o dia-a-dia, eram feitas as propostas das atividades, o grupo realizava os jogos e depois

acontecia a Roda da Conversa, momento de discussões a partir da prática das brincadeiras. Essa forma podia ser alterada conforme o que o grupo decidisse.

As atividades propostas partiam da educadora, e nesse momento os educandos também propunham atividades, e de acordo com as decisões do grupo (educador e educandos), a oficina podia mudar de estrutura ou não. As decisões sobre as atividades que seriam realizadas na oficina levavam em consideração o espaço que tínhamos para realizar os jogos, o tempo, o objetivo da oficina - que era determinado pelo educador no momento de fazer seu planejamento - e a vontade do grupo de brincar daquela forma. A “roda da conversa” podia acontecer em diversos momentos, ou seja, entre uma brincadeira e outra, no final da oficina, no meio de um jogo para depois retomá-lo; ou ainda em alguma ocasião poderia não acontecer, pois esse momento refletia as necessidades do grupo e estas necessidades estão sempre se transformando.

O início das atividades da oficina de jogos cooperativos no CESOMAR foi permeado de uma rejeição muito intensa. Os educandos não gostavam de ir às oficinas, reclamavam dos momentos de reflexão e não viam sentido em brincar sempre privilegiando o respeito. Entendemos que esta reação foi um processo inevitável até chegarmos ao entendimento sobre qual era o objetivo da oficina de jogos cooperativos. O caminho foi percorrido com muito diálogo. Negociando as práticas cooperativas com os jogos desportivos, começamos a conversar sobre liberdade, democracia, e os educandos começaram a aceitar mais os momentos de diálogo.

Pelo fato de negarem os momentos de roda da conversa, a oficina se limitava à vivência prática dos jogos, e esta forma de organização dificultava muito o entendimento dos educandos sobre os princípios que permeiam a cooperação. Então, algumas atividades da oficina começaram a ser realizadas em outros espaços que não a quadra, e imediatamente notamos uma melhora nas discussões e na concentração dos educandos. Em função desta mudança espacial os educandos começaram a ter mais paciência para realizar os jogos, e assim as situações de respeito ficaram mais frequentes e as oficinas passaram a ter uma

característica mais reflexiva, ficando cada vez mais natural a discussão das situações ocorridas durante os jogos cooperativos sentados em círculo, na roda da conversa.

Os locais das atividades eram os mais diversos, podendo até ser a sala de jogos cooperativos. Agora esta sala era um ponto de referência, pois significou um grande salto qualitativo nas vivências da oficina; mas nos restava ainda um problema nos momentos de reflexão: continuava muito difícil transcender os problemas imediatos e discutir por que não conseguimos ter ações cooperativas entre nós e na vida fora dali. Somente alguns educandos é que conseguiam entender de uma forma mais global as relações ali estabelecidas.

Diante da realidade da oficina, que promovia situações de respeito pelo outro e por si mesmo, os educandos que tinham uma característica mais agressiva ou resistente a novas experiências apresentavam muitas dificuldades em aceitar as regras de convivência necessárias para vivenciarmos os jogos. Esses geralmente eram líderes no bairro, eram populares e tinham habilidades desportivas. A resistência acontecia principalmente porque teriam que se relacionar com os colegas encontrando-se numa posição de igualdade com eles. Quando isto ocorria era comum zombarem da atividade e desprezarem o que os outros estavam fazendo; porém depois de um tempo de convivência eles acabavam se integrando e realizando as ações propostas.

Entender a necessidade de termos atitudes cooperativas e igualitárias é muito difícil diante da realidade individualista e competitiva em que vivemos; por isso por muitas vezes os princípios da oficina eram questionados pelos educandos, principalmente pelos adolescentes que tinham necessidade de entrar para o mercado de trabalho, onde o que vale é a lei do mais forte.

UM OLHAR SOBRE OS CAMINHOS TEÓRICOS DOS JOGOS COOPERATIVOS NO BRASIL

Nas teorias encontradas sobre os jogos cooperativos no Brasil, inicialmente nos concentramos em estudar seus princípios, os conceitos básicos utilizados e os valores propagados, mas a investigação nos levou

imediatamente a nos depararmos também com outros resultados. Consultando as obras, os artigos, as dissertações e *sites* citados, constatamos algumas especificidades dos jogos cooperativos no Brasil.

Em **primeiro lugar**, têm uma única referência histórica, ou seja, há uma primeira fonte (BROTTO, 2002) que conta a história e nenhuma outra referência traz algo novo sobre o tema. Os autores assumem como verdade o que leem e não trazem acréscimo de conteúdo à história do tema em questão. Não encontramos nenhum trabalho científico no Brasil que tivesse realizado uma investigação histórica diferenciada sobre os jogos cooperativos.

Em **segundo lugar**, destaca-se a homogeneidade do material pesquisado, pois os livros são estruturados de forma semelhante: nos primeiros momentos trazem definições de jogos cooperativos e em seguida sugestões de atividades cooperativas. Ressaltamos a abordagem muitas vezes superficial dos conceitos envolvidos nos jogos e a estrutura predeterminada de sugestões de atividades.

Em **terceiro lugar**, percebe-se que as sugestões de atividades muitas vezes antecipam o comportamento que o grupo vai ter diante de determinada atividade, como, por exemplo, a explicação sobre um jogo que se inicia desta forma: “Esta atividade faz todos trabalharem em equipe, enquanto buscam solucionar um problema. Para grupos de 10 a 20 pessoas” (BROWN, 1994, p. 60). É como se fosse possível o jogo chegar aos objetivos independentemente da metodologia, do ambiente e das pessoas específicas que participem dele.

Em **quarto lugar**, encontramos referências à importância dos jogos cooperativos associada à qualidade de vida: “Na medida que melhoramos a qualidade de nossas relações interpessoais e sociais, aperfeiçoamos nossas competências para gerar soluções benéficas para problemas comuns e aprimoramos a qualidade de vida na perspectiva de melhorá-la para todos” Brotto (2002, p. 3). O autor considera, destarte, que o jogo tem uma característica em si, na sua essência, que automaticamente predetermina o que o jogo significa para as pessoas que o vivenciam.

Em **quinto lugar**, analisando o mesmo exemplo, pinçando as palavras, podemos

perceber a clara alusão a uma posição idealista neoliberal, que parte do princípio de que cada ser humano deve aumentar sua competência individual. Além disso deve ocorrer a competência social, que significa harmonia nas relações, e ainda, a menção à qualidade de vida, discussão que hoje está situada principalmente no âmbito da saúde, bastante impulsionada pela política do consumo, também esta relacionada com os termos (qualidade, competência) do mundo da economia.

Em **sexto lugar**, o material pesquisado traz que os princípios associados aos jogos cooperativos são “respeito mútuo, harmonia, objetivos comuns e liberdade” Brotto (2001, p. 21). Esses princípios defendem a construção, através dos jogos, de um ser humano melhor, uma sociedade melhor. Parece que sentir-se livre, em harmonia, trabalhando juntos por um objetivo comum e respeitando-se um ao outro se chegaria a ser e viver melhor. A questão que colocamos é: melhor do que o quê? Do que quem? Juntos e em harmonia com quem? Para chegar onde?

Em **sétimo lugar**, nos deparamos com muitas sugestões práticas de jogos cooperativos voltadas para empresas, com a proposta de que os trabalhadores, vivenciando os jogos cooperativos, exerceriam a integração entre as pessoas, trabalhando melhor em equipe, o que resultaria em benefícios para as empresas. A reflexão sobre os jogos nos grupos de trabalhadores é sugerida como forma de

[...] buscar uma visão global do trabalho e do tema de aprendizagem (teoria) relacionando-o com a prática do jogo e do dia a dia. Esta visão geral possibilita buscar soluções para problemas mais complexos do trabalho e da organização através da mudança de mentalidade (TEIXEIRA, 2000).

Outra vez a perspectiva neoliberal, visando beneficiar as organizações através da submissão e obediência dos funcionários. Os jogos cooperativos nas empresas, nesta perspectiva, indicam um pensamento individualista da empresa e total despreocupação com a (in)justiça social.

Finalmente, deparamo-nos ainda com a situação de que uma mesma obra traz

argumentos oriundos de diversos referenciais teóricos, como: psicologia social, antropologia, visão holística, física, pedagogia do esporte, educação popular. A confusão teórica dificulta estabelecer a identidade dos estudos e, além disso, os referenciais são muitas vezes contraditórios e desconexos, prejudicados pela superficialidade com que são tratados. Por exemplo: Brown (1994) utiliza em seu livro Paulo Freire para discutir a importância do diálogo na educação, “[...] Freire afirma que o diálogo somente tem estímulo e significado se se acredita na pessoa e em suas possibilidades” (BROWN, 1994, p. 22). Em contrapartida, no mesmo livro está presente o referencial de Terry Orlick, que apresenta diversas características para o jogo, ou seja, o jogo é compreendido sempre a partir de um valor a ele agregado, por exemplo: os jogos libertam da competição, libertam da eliminação, libertam para criar, libertam da agressão física, podem desenvolver empatia, cooperação, estima e comunicação (BROWN, 1994, p. 24). Esta busca por uma funcionalidade para o jogo antecipa e determina os significados desta forma de linguagem do homem, que deve ser contextualizada e se constitui de relações e contradições próprias, podendo negar, assim, o princípio da dialogicidade explicitado por Paulo Freire.

Em síntese, podemos extrair do material pesquisado que existe a convicção de que os jogos têm uma essência em si, capaz de produzir prazer e de mudar a mentalidade das pessoas de competitiva para cooperativa, de harmonizar as relações sociais. As atividades com esses jogos devem atingir os objetivos de priorizar que seus praticantes se sintam bem e se sintam igualmente parte do grupo durante a vivência dos jogos. Defendem que o indivíduo e a sociedade vão ficar melhores se vivenciam jogos cooperativos. Partem do princípio de que a realidade precisa e pode mudar se as pessoas se sentirem bem e tiverem experiências lúdicas de cooperação. Essa realidade aparece bastante indefinida, difusa, mas pode ser a empresa ou a escola.

Passamos a seguir a comentar a teoria estudada e a compará-la com os relatórios das práticas realizadas com adolescentes no CESOMAR (NATALI, 2003, 2004, 2005).

A unidade nas concepções no material estudado sobre jogos cooperativos resulta numa compreensão unilateral e estagnada da ação educativa e do mundo. Desconsidera o entendimento do mundo em contínuo movimento transformador. Há uma compreensão de que a realidade e as pessoas têm vidas à parte, e o que importa é que a pessoa mude sua percepção. De acordo com (LEFEBVRE, 1979, p. 28), “[...] a realidade a atingir pela análise e a reconstituir pela exposição (sintética) é sempre uma realidade em movimento”.

Consideramos este princípio norteador imprescindível para ações educativas críticas e reflexivas, já que propicia aos atores da ação educativa (educadores e educandos) uma busca constante pelo novo, pelas mudanças que podem vir a contemplar as necessidades e contradições daquela realidade, as quais, segundo (GADOTTI, 1989, p. 62), “[...] são superadas por novas contradições, num permanente movimento de superação e substituição que faz com que a humanidade caminhe”.

Constatamos esta ideia quando vivenciávamos nas oficinas de jogos cooperativos as mais diferentes situações e interesses dentro dos grupos, não nos permitindo a aplicação de modelos preestabelecidos de atividades nas oficinas, como encontramos no material pesquisado. Eis o que mostra o relatório de atividades do dia 19/08/2005: “[...] alguns educandos queriam jogar pimbolim (jogo que simula o futebol de salão, porém é realizado numa mesa e com os jogadores comandando o jogo através de várias hastes de ferro com bonecos presos e com uma bola de borracha) e outros queriam fazer jogos cooperativos; sugeri então que fizéssemos os dois, a D. (14 anos) sugeriu que inventássemos um pimbolim cooperativo, me surpreendi quando todos aceitaram e foram logo dando sugestões para construir o novo jogo. Fizemos o jogo na quadra e educandos de outras oficinas se juntaram a nós para brincar”.

É necessária a criação e recriação na ação educativa. Paulo Freire ressalta a importância desta ação, quando aponta para o fato de o homem estar cada vez mais distante da condição de sujeito, visto que

vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não

são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma 'elite' que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida (FREIRE, 1980, p. 43)

Quando tomamos para nós esta "receita" nos adequamos às expectativas da elite capitalista, acomodando-nos à condição de "não-sujeito". A tônica dos conceitos de jogos cooperativos pesquisados (teoria hegemônica) se relaciona com os interesses individuais, no sentido de melhorar a qualidade de vida por meio da prática destes jogos, buscando aperfeiçoar as relações estabelecidas pelos sujeitos que estão vivenciando os jogos, e deixa de lado as considerações acerca da realidade daquele grupo, seus interesses, sua história de vida, sua cultura.

Destarte, é fundamental compreendermos os jogos cooperativos de forma mais ampla, resgatando a definição de cooperação e de jogos e brincadeiras. Quanto à cooperação, deparamo-nos com a concepção de cooperativa no dicionário de Filosofia e Ciências Culturais, o qual nos traz que esta é concebida por pessoas "que tenham a finalidade de alcançar um fim, que melhor beneficie os membros que compõem esse organismo" (SANTOS, 1963, p. 348).

Entendemos os jogos cooperativos como uma forma de expressão essencial e presente na vida do homem. Huizinga (1971, p. 4) já dizia: "[...] no jogo existe alguma coisa 'em jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa". Desta forma, o jogo pode perder seu sentido para as pessoas que estão jogando quando determinamos o que aquele jogo pode significar para elas. O material pesquisado por vezes nos apresenta a predeterminação do comportamento das pessoas em relação aos jogos, o que pode não corresponder à prática, considerando-se que cada sujeito é fruto de uma determinada realidade social e histórica.

Vamos exemplificar uma prática de não-definição prévia de atitudes esperadas. No relatório da educadora do dia 08/11/2005 do grupo de Capoeira a agressividade entre os educandos era intensa, as brigas aconteciam a todo o tempo, entretanto realizavam as atividades e pareciam se divertir. Na roda da conversa a reflexão se fez desta forma:

Perguntei aos educandos se as brincadeiras da oficina tinham sido divertidas, todos disseram que sim; perguntei então, se as brigas atrapalham a brincadeira, eles disseram que não, que 'era assim mesmo', tivemos uma discussão sobre a violência, o grupo percebeu que poderia fazer diferente, e um dos educandos (P.15 anos) propôs que o grupo teria como objetivo primeiro, brincar na oficina sem brigar e que depois iam experimentando em outros lugares e o grupo concordou.

Considerando o diálogo e a reflexão sobre as ações do grupo como relações observadas no relatório de atividades, Quintaneiro et al. (1996, p. 69) apontam que

A premissa da análise marxista da sociedade é, portanto, a existência de seres humanos que, por meio da interação com a natureza e com outros indivíduos, buscam suprir suas carências e, nessa atividade, recriam a si próprios e reproduzem sua espécie num processo que é continuamente transformado pela ação de sucessivas gerações.

A citação leva-nos à ideia de que determinar previamente os interesses e necessidades do grupo diante da prática dos jogos cooperativos não garante a efetividade da cooperação como ação educativa. Discordamos do conceito, encontrado na bibliografia pesquisada, de que os jogos cooperativos, de forma geral, podem vir a ser uma alternativa ou um elemento para intervenções educativas; ou seja, os jogos cooperativos podem ser organizados como conteúdo aplicado em determinados momentos, por exemplo, em um bimestre escolar, e após este momento terem seus princípios deixados de lado no restante da ação educativa. Dessa forma não podemos **compreendê-la** como uma prática consciente, pois para esta acontecer, a cooperação deve ter ações coletivas, participativas, reflexivas e presentes em todo o processo da ação e ligadas ao contexto em que estão inseridas.

Diante da perspectiva da cooperação, é indispensável refletir sempre a partir das estruturas e das determinações políticas, econômicas e sociais que compõem o cenário da

vida, e se o educador tem a cooperação como princípio, é necessário que trabalhe a partir do coletivo, excluindo as possibilidades de trabalhar o indivíduo em suas competências ou ainda no sentido de incluí-lo na ação educativa de forma passiva.

Compreendemos como fundamental a valorização dos sujeitos em sua relação com outros, remetendo-nos ao conceito de integração de Freire, que aponta a integração como resultante da capacidade do homem de ajustar-se à realidade, porém a integração, a partir de um referencial crítico, deve transformar essa realidade. Portanto, assinalamos a necessidade de transcender na prática dos jogos cooperativos os objetivos de harmonizar e gerar bem-estar no grupo, como sugerem as teorias pesquisadas, pois, restringindo-nos a estes objetivos, contribuiremos para a condição de adaptação do sujeito, que Freire (1980, p. 42) define como “um conceito passivo. [...] Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se”.

Entendendo como foco do educador o homem e suas relações entre si e no mundo, compreendemos que, nesta perspectiva, a partir das brincadeiras, poderemos propor uma ação reflexiva com o grupo sobre a realidade, buscando um entendimento crítico das situações, e buscar não nos concentrar na qualidade de vida e no indivíduo, que pode nos limitar a mais uma vez ressaltar o individualismo e a alienação, presentes nas relações de exploração, nas quais se baseia a nossa sociedade. As discussões na nossa prática tinham o propósito de extrapolar as situações vivenciadas nas brincadeiras, tentando alcançar a realidade dos educandos. Esta tentativa pode ser explicitada quando o grupo de Artes Cênicas

Discutia em uma roda da conversa como cada um só pensava em si durante a brincadeira, disseram que na vida também era assim, e uma educanda (13 anos) falou que os políticos davam presentes para votarem neles, e quando a pessoa ganhava o presente se achava esperta e votava no político, só que os políticos que têm esta atitude só pensavam em si, e deste jeito fariam um governo ruim para o povo (NATALI, 2004).

Esta possível tomada de consciência por um pequeno grupo de adolescentes, acreditamos que, de forma gradual, pode servir de instrumento para ações conscientes em favor de mudanças estruturais no sistema que causa a desigualdade da sociedade. Como meio para fazer esta reflexão sobre a realidade do grupo, sobre o bairro, a escola, o lazer, de forma efetiva, devemos ultrapassar a análise imediata do fato e alcançar a análise mediata, que está oculta, fazendo assim a mediação. De acordo com Netto (1987, p. 31), para que a mediação ocorra é necessário “[...] avançar do empírico (os “fatos”), apanhar as suas relações com outros conjuntos empíricos, investigar a sua gênese histórica e o seu desenvolvimento interno e reconstruir, todo o processo”.

Segundo Freire (1980, p. 94), quando estimulamos a reflexão, o interesse por compreender as contradições da realidade com os educandos, estimulamos “[...] o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua”. Eis o que nos mostra o relatório do dia 06/09/2005 (NATALI, 2005), no qual o grupo Agente Jovem estava brincando de dança da cadeira cooperativa (brincadeira realizada com um número de cadeiras inferior ao número de educandos e ao som de uma música, em que o grupo deve dançar enquanto a música toca, e quando esta parar deve se acomodar nas cadeiras sem deixar nenhum integrante em pé, e a cada rodada retira-se uma cadeira da brincadeira, dificultando o desafio de acomodar todos os integrantes nas cadeiras): “Tinham muita dificuldade em não correr para pegar o banco primeiro que todos, mesmo sabendo que teriam que dividi-lo com os outros. Na roda da conversa a D. 16 anos disse que isto atrapalhou a brincadeira, perguntei se eles tinham entendido que não precisavam disputar os bancos, ela me respondeu ‘A gente sabia que não precisava correr para sentar no banco, mas quando via o banco lá, não pensava e corria’, o grupo todo não parava de confirmar a idéia da D. e ela completou que ‘isto acontecia por sobrevivência, tinha que pegar o banco sozinha, que nem na vida’, e a discussão se encaminhou sobre o individualismo e a organização do mundo,

muitos disseram que no mundo cada um deve pensar em si, porém alguns concordaram que seria melhor para todos se as pessoas agissem no coletivo”.

A partir desta experiência podemos, por exemplo, analisar a forma como a sociedade se organiza, constatando que a desigualdade social é muito grande e a riqueza se concentra nas mãos de poucos, situação em que, necessariamente, o individualismo é valorizado no sentido de que quem acumula mais bens materiais está no topo da organização desta sociedade, e para se manter no topo ou chegar lá, supostamente defende seus interesses individuais. Faz-se então necessário compreender que

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘invasão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1983, p. 39).

A atividade deve ser teórico-prática, porém a teoria não deve ficar limitada em si mesma, e sim, guiar a ação. Segundo Vásquez (1977, p. 117),

[...] a relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente.

Entendemos como fundamental a reflexão na ação educativa. Esta deve estar baseada no direito do sujeito à participação e à autonomia, não apenas num diálogo pautado no que o educador entende como essencial e como verdade. Não obstante, a reflexão entendida desta forma não está presente no material pesquisado (teoria hegemônica), pois os momentos de discussão sugeridos com os grupos estão centrados na figura do educador e de como este deve conduzir esta discussão. Desta forma, ressaltamos que “Não há nada que contradiga e

comprometa mais a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (FREIRE, 1980, p. 93). É então incoerente uma ação educativa comprometida com o sujeito, que não priorize a análise crítica. Preferindo a ausência de debate ou fazendo-o de forma autoritária (parecendo que não é), o educador reforça os modelos estabelecidos de opressores e oprimidos (FREIRE, 1980).

Brincar cooperativamente na nossa ação tinha como pressuposto respeitar a cultura do grupo que estava ali reunido, por isto o educador deve estar inserido na comunidade de forma que conheça e entenda a realidade daquele grupo, e precisa compreender, por exemplo, a postura agressiva que os educandos tomaram depois que um carro da polícia passou em frente ao CESOMAR bem lentamente, olhando para todos os educandos. Depois disto, as brincadeiras representavam vários tipos de violência que eles podiam cometer uns contra os outros, como, por exemplo, “passou-levou” (jogo em que os educandos tocam a bola de futebol em um círculo e quem deixar a bola passar sem tocá-la tem como penalidade levar chutes de todos os integrantes da brincadeira). A partir deste momento “não conseguimos fazer roda da conversa, não queriam parar para conversar” (NATALI, 2005).

Estipular como o educador deve conduzir o grupo nas atividades cooperativas, como está presente no material estudado (teoria hegemônica), elimina o princípio da autonomia do sujeito e limita as possibilidades da ação educativa, reforçando a ideia de conhecimento estagnado e negando a característica provisória e mutável que o conhecimento tem.

A postura democrática que o educador precisa assumir junto com seus educandos é fundamental para a efetividade do trabalho:

Educador e educandos (lideranças e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim criticamente conhece-la, mas também no de recriar este conhecimento (FREIRE 1983, p. 61).

Jogar cooperativamente não deve ficar limitado a vivenciar ou experienciar as , e sim, conter momentos de reflexão sobre as contradições do mundo por meio das relações dadas no momento da brincadeira. A ação de parar de brincar quando as pessoas ali reunidas não estão se respeitando e conversar sobre as relações que estão sendo estabelecidas permite que naquele momento o grupo reflita sobre aquelas relações e - como a prática nos tem mostrado - alcance a reflexão sobre o seu cotidiano.

Para que aconteça esse movimento de parar de brincar, conversar, retomar a brincadeira se faz imprescindível que o educador faça insistentemente a mediação da conversa, de forma que as dificuldades do grupo sejam resolvidas e entendidas de maneira clara para todos os participantes.

Estas situações podem ocorrer como no relatório do dia 30/06/2005 (NATALI, 2005): “*Brincamos de vôlei-tudo* (jogo em que os educandos, divididos em dois grupos, estabelecem um número de rebatidas na bola sem que esta caia no chão, meta que deve ser atingida pelos dois grupos juntos, não havendo regra estabelecida sobre a forma de tocar a bola e com que tipo de bola o jogo é realizado; o grupo modifica o número de rebatidas cada vez que atinge sua meta),

na roda da conversa, A. 14 anos questionou ao grupo porque o vôlei jogado na escola não poderia ser com as regras modificadas também, pois daquela forma ela conseguiu brincar e na escola, ficava tão aflita que não conseguia, o grupo todo concordou e o M. 13 disse que se ele quisesse ser atleta ele faria treinamento de vôlei e na educação física, todo mundo devia participar. A discussão foi bem interessante sobre como a escola, não tinha as características e interesses deles.

Alguns dias depois, uma das educandas dessa oficina contou ao grupo que pediu para ensinar a brincadeira na escola e a professora permitiu. Desta forma, parar a brincadeira para conversarmos sobre a atividade levou a educanda a estabelecer relação com a realidade de sua escola e interferir nesta de forma positiva.

Reforça-se, assim, a ideia de Freire (1980, p. 92) de que “Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático.”

Na investigação nos deparamos com práticas de jogos cooperativos voltadas para empresas, as quais têm o objetivo de harmonizar o grupo de trabalhadores com vista a obter uma equipe mais integrada, de modo a levar as empresas a uma melhor e maior produção. Esta função, se atribuída aos jogos cooperativos, descaracteriza a concepção de cooperação, pois, como já vimos anteriormente, a integração resulta da capacidade de adaptar-se de forma crítica, levando assim à transformação, e não da capacidade de acomodar-se e negar a condição de sujeito, agindo de forma dócil e reforçando a condição de desigualdade.

Em nossa análise os promotores destas teorias e práticas hegemônicas de jogos cooperativos se esforçam para conter a criticidade, a liberdade de criação dos jogadores e

[...] vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia que usam como força indiscutível de manutenção da ‘ordem’ opressora, com a qual manipulam e esmagam (FREIRE, 1983, p. 50).

A práxis dos jogos cooperativos que acreditamos ser efetiva se encontra quando Freire divide em dois momentos a pedagogia do oprimido:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1983, p. 44).

Entendemos então que a liberdade se dá dentro da prática cooperativa quando as pessoas refletem sobre a sua realidade e a partir daí começam a se apropriar desta como sujeitos, e não quando apenas experienciam os jogos

cooperativos, de forma que só a prática não garante o sentido mais profundo da cooperação.

As práticas cooperativas, se norteadas por uma ação educativa pautada na reflexão crítica, na conscientização da liberdade do homem, nos direitos e no coletivo, contribuem para que estas se realizem de forma efetiva e consciente. Apresentando estas características, os jogos cooperativos não contribuiriam com a manutenção da excludente ordem vigente, mas sim, para o desenvolvimento da consciência crítica no homem, buscando possíveis mudanças na estrutura da realidade.

Quem parte de uma visão crítica da sociedade atual e busca a transformação do mundo, entende que as pessoas são parte fundamental dessa tarefa e acredita que os jogos cooperativos podem participar desse processo, trabalhará esses jogos como conteúdo mas se importará também com a forma. Usará conceitos que se opõem aos trazidos pela teoria estudada: em vez da harmonia, o enfrentamento do conflito; em vez de buscar sentir-se bem no grupo, buscará a justiça social; em vez de liberdade como sensação, buscará a liberdade como entendimento amplo e profundo da realidade histórica e social; em vez de simples respeito mútuo, buscará a ampliação do respeito à cultura, à vontade, às ideias diferentes, à história de cada um; em vez de objetivos comuns, buscará apoio a iniciativas que levem ao bem comum; em vez da empresa particular, a educação dentro e fora da escola.

PRINCÍPIOS, PARA NÓS, FUNDAMENTAIS NA PRÁTICA DOS JOGOS COOPERATIVOS

Destacar princípios fundamentais na prática dos jogos cooperativos é necessário, pois entendemos que a concretização de uma prática educativa efetiva, consciente e comprometida com as transformações sociais e com o que consideramos justo para a sociedade se faz também através da compreensão dos princípios que norteiam essa prática. Os princípios que consideramos essenciais na prática dos jogos cooperativos foram emergindo no decorrer desta pesquisa à medida que íamos confrontando a teoria estudada, o material hegemônico sobre jogos cooperativos, os relatórios do CESOMAR dos anos de 2003, 2004 a 2005 (NATALI, 2003,

2004, 2005) e a teoria freireana. Os princípios são:

- *Participação*: a categoria da participação se faz importante na ação educativa quando consideramos que o homem é um ser de relações que “[...] não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1980, p. 39).

Este estar-com-o-mundo não caracteriza o homem como ser passivo na relação, e sim, como ser que participa e interfere no mundo, a fim de modificá-lo. Precisamos apostar numa cultura de participação e construir uma história de interferência cada vez mais hábil nas relações existentes em todos os âmbitos da vida.

- *Respeito*: através desta categoria, buscamos (educandos e educadores) compreender e aceitar as características de todos ali presentes. Segundo Rodrigues (2001, p. 25), o respeitar permeando os jogos e brincadeiras “[...]significa dispor de consciência crítica suficiente para renunciar a submissão e tentar compreender as diferenças dos julgamentos, dos valores, das necessidades e autoridades do outro”. O relatório do dia 23/08/2005 (NATALI, 2005) do grupo de Capoeira retrata a importância de respeitar os acordos selados no momento de reflexão com o grupo:

As oficinas com o grupo estavam muito tumultuadas e com muito desrespeito, no momento que fizemos a roda da conversa sobre este problema o grupo em votação decidiu que toda vez que houvesse um problema como xingamentos ou agressões físicas o grupo pararia a brincadeira e discutiria o problema, e inicialmente o grupo se manteve muito firme em relação ao acordo, com o tempo o grupo se cansou da própria decisão, pois esta tornava a oficina cansativa visto a agressividade do grupo, fizemos então uma reflexão sobre como o acordo que o grupo firmou deixava claro a atitude ruim que o grupo estava tendo.

Desta forma se fez importante respeitar o acordo que o grupo tinha votado anteriormente para que no momento da roda da conversa a

reflexão fosse realizada baseada na atitude do próprio grupo.

- *Realidade em movimento*: entendemos como essencial a ação educativa ser todo o tempo norteadada pelo conceito de que a realidade está sempre em transformação, e esta transformação se dá por meio das contradições presentes todo o tempo na realidade. Como afirma Gadotti (2001, p. 27), "A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição".
- *Práxis*: o movimento entre a prática e a reflexão é a base para a prática dos jogos cooperativos, é o momento em que essa ação toma significado, porquanto, de acordo com Gadotti (2001, p. 23), "A prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente".
- *Persistência/determinação*: a roda da conversa, que é o momento no qual o grupo sistematiza a reflexão na oficina, é um exercício de persistência com os educandos. A maioria deles não tem o hábito de parar a atividade e conversar sobre a brincadeira, de modo que é preciso insistir sempre e principalmente discutir com eles a importância deste momento na ação educativa.
- *Compromisso político*: o educador que busca uma ação educativa democrática e reflexiva tem nesta ação um compromisso político, no qual se envolve com a denúncia das injustiças e com as aspirações a uma sociedade igualitária e justa. Não devemos, porém, na busca deste compromisso político na ação educativa, esquecer que

[...] só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas (FREIRE, 1980, p.102).

Segundo o relatório do dia 10/11/2005 (NATALI, 2005), no grupo das Artes Cênicas,

no momento da roda da conversa se discutia por que algumas pessoas do grupo só pensavam nelas próprias no momento da brincadeira e que isto prejudicava o grupo como um todo e que se agíssemos com o mesmo objetivo de realizar o jogo teríamos conseguido. A S. 13 anos, deu um exemplo que refletiu a sua realidade dizendo 'se a nossa rua está sem luz nos postes e as pessoas do bairro se unissem e exigissem que tivesse luz para ser mais seguro e para as crianças poderem brincar eles (prefeitura) teriam que colocar, agora se apenas uma pessoa exigisse seria muito mais difícil.

Desta forma, através da atividade, os educandos possivelmente tiveram contato com a compreensão de que reconhecer-se como grupo pode ser um caminho para a reivindicação de direitos.

Esses princípios na ação educativa, trabalhados em fusão, em relação, vislumbram um caminhar-junto entre educando e educador, numa relação de conhecer, e não de receber informações, pois,

Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar (FREIRE, 1992, p. 47).

A ação educativa é uma opção do educador, e envolve sua compreensão de mundo, a orientação das suas atitudes, a orientação da metodologia e a convicção ética. Os princípios apresentados almejam uma ação educacional efetiva tanto para os educadores quanto para os educandos, rebatendo a ideia de que os jogos cooperativos, por si mesmos, atingem objetivos como o bem-estar, a alegria, a liberdade ou a mudança de percepção do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que motivou este estudo foi a necessidade que sentíamos de encontrar, nas produções sobre jogos cooperativos, algum subsídio teórico que

contribuísse para a qualificação da nossa práxis com adolescentes atendidos em programa socioeducativo. Os meninos e meninas que frequentam entidades dessa natureza vivem em condição de pobreza e comumente encontram muitos motivos para seguir caminhos que não são os aconselháveis para a sua vida adulta. Falamos de consumo e venda de droga, desistência dos estudos, entre outros. Por outro lado, não raras vezes são responsáveis pelo sustento da família e trabalham desde cedo. A esses (as) são oferecidas oficinas em instituições no contraturno escolar, uma delas a de jogos cooperativos, como acontece no CESOMAR.

A teoria hegemônica mais facilmente encontrada pelos profissionais de educação física, decididamente, não aporta conteúdo suficiente nem o enfoque adequado para trabalhar com esse tipo de população, a começar pelos conceitos utilizados - bem-estar, qualidade de vida, empresa – que são distintos para a classe rica, a média e a pobre. Buscar a harmonia (ausência de conflito) onde existe violação de direitos é jogar a favor de quem tem o poder dominante, de quem faz as regras; é deixar tudo como está.

Essa população precisa acreditar em um mundo com maior justiça social, esse é o mundo melhor e o sujeito melhor: aquele sujeito a quem são oferecidas oportunidades iguais na vida

concreta, mas aquele que, não as tendo, tem condições de compreender o que faz que a vida se caracterize assim e tenha condições de lutar para mudá-la. Essa luta é mais eficaz quando realizada cooperativamente. Ou seja, a vivência do lúdico com adolescentes deve ir além do prazer pelo prazer, do sentimento de equipe: deve, necessariamente, promover a reflexão crítica. A brincadeira, o lúdico, os jogos cooperativos como meio da ação educativa somente se caracterizam assim quando se concretizam como uma opção do educador pelo respeito à cultura dos seus educandos e principalmente pela imaginação e pelo direito de sonhar.

A concepção de jogos cooperativos do material pesquisado tem um enfoque individualista e acrítico, que pode vir a reforçar a exclusão e a exploração. Por outro lado, acreditamos que os jogos cooperativos norteados pelos princípios que elencamos a partir de nossa prática (a participação; o respeito; a realidade em movimento; a práxis; a persistência e o compromisso político), bem como a ação educativa na perspectiva crítica, em que a teoria e a prática dialoguem constantemente - podem se opor à concepção estudada, contribuindo assim, modesta mas firmemente, para a realização do sonho da justiça social.

COOPERATIVE GAMES: LOOKING THE THEORY AND LISTENING TO THE PRACTICE

ABSTRACT

In this study we analyzed the most commonly divulged theories about cooperative games in Brazil contrasting with the practice of the cooperative games' workshops developed at the Centro Social Marista Ir. Beno Tomasoni and from that, we pointed which principles are considered essential for the educational act with cooperative games. This is a qualitative research and uses the content analysis as method. We understand from this study, that there is a generalization regarding the theories about cooperative games proposed in Brazil, and this hegemonic conception presents itself contradictory and confuse in its theoretical basis. On the other hand, we considered that cooperative games must have its practice guided and complemented by the principles of participation, respect, reality in movement, praxis, persistence in the search for the principles and political commitment if it desires social transformation.

Keywords: Education. Adolescent. Leisure Activity. Recreation.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. D. **Jogos cooperativos**. São Paulo: Phorte, 2004.

BLANCO, M. R. **Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades**. São 2007. 181f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2007.

Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/td-10122007-155211>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Fenabb, 1990.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 2. ed. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. 6. ed. Santos: Renovada, 2001.

BROWN, G. **Jogos cooperativos: teoria e prática**. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

- CENTRO SOCIAL MARISTA IRMÃO BENO TOMASONI. Plano de Ação do Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni, Maringá, 2003.
- CENTRO SOCIAL MARISTA IRMÃO BENO TOMASONI. Plano de Ação do Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni, Maringá, 2004.
- CENTRO SOCIAL MARISTA IRMÃO BENO TOMASONI. Plano de Ação do Centro Social Marista Irmão Beno Tomasoni, Maringá, 2005.
- CORRÊA, M. C. C. B. **Missão conta-to**: a dinâmica do jogo cooperativo na organização. 2005. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Vitória, 2005. Disponível em: <http://bddd2.ibict.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=40>. Acesso em: 15 jul. 2008.
- CORTEZ, R. N. C. Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 1-9, 1996.
- DEACOVE, J. **Manual de jogos cooperativos**. Santos: Projeto Cooperação, 2002.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da Educação**: um estudo introdutório. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, M. **Marx**: transformar o mundo. São Paulo: FTD, 1989.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Ed. da USP, 1971.
- JOGOS. Revista Jogos Cooperativos. Disponível em: <<http://www.jogoscooperativos.com.br/Revista.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2005.
- LEFEBVRE, H. **O Marxismo**. São Paulo: Difel: Difusão Editorial, 1979.
- MARTINI, R. G. **Jogos cooperativos na escola**: a concepção de professores de educação física. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1274>. Acesso em: 15 jul. 2008.
- NATALI, P. M. Oficina de Jogos Cooperativos. Relatório. Maringá, 2003.
- NATALI, P. M. Oficina de Jogos Cooperativos. Relatório. Maringá, 2004.
- NATALI, P. M. Oficina de Jogos Cooperativos. Relatório. Maringá, 2005.
- NATALI, Paula Marçal. **Jogos Cooperativos**: olhando a teoria e escutando a prática. Monografia (Especialização em Políticas Sociais: Infância e Adolescência)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.
- NETTO, J. P. **O que é Marxismo?** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PROJETO COOPERAÇÃO. Compartilhando soluções cooperativas para um mundo em transformação. Disponível em: <www.projetocooperacao.com.br>. Acesso em: 12 jul. 2005.
- QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. de. **Um toque de clássicos**: Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1996.
- RODRIGUES, P. C. **Prática de intervenção lúdico-político-pedagógica com crianças e adolescentes no bairro Santa Felicidade**. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.
- SANTOS, M. F. **Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais**. São Paulo: Matise, 1963. v. 1.
- SOLER, R. **Jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- TEIXEIRA, M. **Jogos cooperativos nas empresas e nas organizações**. 2000. Disponível em: <<http://www.jogoscooperativos.com>>. Acesso em: 13 set. 2005.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em 11/08/2008

Revisado em 20/02/2009

Aceito em 10/06/2009

Endereço para correspondência: Verônica Regina Müller. Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Campus Universitário, CEP 87020-900, Maringá- PR, Vale das Garças. Campinas-SP, Brasil. E-mail: veremuller@gmail.com