



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

DANILLO ROSA SOARES

**Tematização dos jogos cooperativos numa abordagem
de educação para a saúde: um experimento didático nas
aulas de educação física nos anos finais do ensino
fundamental**

GOIÂNIA - GOIÁS

2026



Processo: 23070.008267/2026-64 Documento: 6152112



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Danillo Rosa Soares

3. Título do trabalho

TEMATIZAÇÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS NUMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Victor Jose Machado De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 10/05/2026, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Danillo Rosa Soares, Discente**, em 11/05/2026, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6152112** e o código CRC **A1326B90**.



DANILLO ROSA SOARES

Tematização dos jogos cooperativos numa abordagem de educação para a saúde: um experimento didático nas aulas de educação física nos anos finais do ensino fundamental

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, da Faculdade de Educação Física e Dança, da Universidade Federal de Goiás como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração em Educação Física Escolar.

Linha de pesquisa: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira.

GOIÂNIA - GOIÁS

2026



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Soares, Danillo Rosa
TEMATIZAÇÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS NUMA ABORDAGEM DE
EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE [manuscrito]: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL /
Danillo Rosa Soares. - 2026.
123 f.: 2026

Orientador: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós-Graduação em Educação
Física em Rede, Goiânia, 2026.
Anexo.
Apêndice.
Inclui: tabelas.

1. Jogos Cooperativos. 2. Saúde Mental. 3. Educação Física Escolar. 4.
Salutogênese. 5. Educação para a Saúde.

I. Oliveira, Victor José Machado de, orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 02 da sessão de Defesa de Dissertação de **Danillo Rosa Soares**, que confere o título de Mestre em Educação Física, na área de concentração em Educação Física Escolar.

Aos vinte dias de março de dois mil e vinte seis, a partir da(s) 09:00, através do link: <https://meet.google.com/otw-qpkp-kjq?hs=122&authuser=0>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**TEMATIZAÇÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS NUMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Prof. Dr **Victor José Machado de Oliveira (ProEF/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof.ª Dr.ª Heidi Jancer Ferreira - (IFSULDEMINAS); Prof. Dr. Rafael Martins da Costa - (UNIR). Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação e, como resultado, o candidato foi **aprovado** pelos membros. Proclamados os resultados pelo(a) Prof. Dr **Victor José Machado de Oliveira**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) aos vinte dias de março de dois mil e vinte seis.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Victor Jose Machado De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 26/03/2026, às 07:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Martins da Costa, Usuário Externo**, em 26/03/2026, às 10:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Heidi Jancer Ferreira, Usuário Externo**, em 30/03/2026, às 09:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6026594** e o código CRC **31BFC057**.

DANILLO ROSA SOARES

Tematização dos jogos cooperativos numa abordagem de educação para a saúde: um experimento didático nas aulas de educação física nos anos finais do ensino fundamental

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, da Faculdade de Educação Física e Dança, da Universidade Federal de Goiás como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração em Educação Física Escolar.

Linha de pesquisa: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira.

Data da defesa: 20/03/2026.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira
Universidade Federal de Goiás

Membro Titular: Profa. Dra. Heidi Jancer Ferreira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas

Membro Titular: Prof. Dr. Rafael Martins da Costa
Universidade Federal de Rondônia

Membro Suplente: Prof. Dr. Sidnei Pithan da Silva
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Membro Suplente: Prof. Dr. Valter Cordeiro Barbosa Filho
Universidade Estadual do Ceará

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, sabedoria e perseverança ao longo desta caminhada acadêmica e profissional.

Ao professor Victor José Machado de Oliveira, meu sincero agradecimento pela orientação cuidadosa, pela confiança depositada neste trabalho e pelas contribuições fundamentais durante todo o processo de construção desta dissertação. Sua sensibilidade acadêmica, comprometimento e incentivo foram essenciais para meu crescimento enquanto pesquisador e professor.

Aos membros da banca examinadora, agradeço pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições apresentadas no exame de qualificação. As sugestões e apontamentos realizados foram fundamentais para o amadurecimento e aprimoramento desta pesquisa.

Aos meus pais, expresso minha profunda gratidão por todo o incentivo dedicado à minha formação desde os primeiros anos de vida. Desde as primeiras letras, sempre me ensinaram o valor da educação e me incentivaram a estudar.

À minha amiga Mércia Otto, deixo um agradecimento muito especial por ter sido a grande incentivadora desta trajetória acadêmica.

À minha família, expresso minha profunda gratidão pelo apoio, compreensão e incentivo constantes durante esta trajetória. Em especial, à minha esposa, Adriana, companheira de todas as horas, pelo amor, paciência e suporte incondicional nos momentos mais desafiadores desta caminhada. Foi ela quem me sustentou emocionalmente nos períodos de angústia e nas crises em que pensei em desistir, oferecendo força e acolhimento para que eu pudesse seguir em frente.

Aos meus filhos, Angela e Adriano, que são minha maior motivação diária, agradeço pelo carinho, pela compreensão nos momentos de ausência e por darem sentido a cada esforço realizado.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e para minha formação humana e profissional.



RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como a tematização dos jogos cooperativos, a partir da abordagem de educação para a saúde e orientada pela teoria da salutogênese, pode contribuir para fomentar reflexões sobre a promoção da saúde mental dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física. O estudo foi desenvolvido por meio de abordagem qualitativa, utilizando o experimento didático formativo como método de investigação, fundamentado na teoria do ensino desenvolvimental. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Goiânia/GO, com uma turma de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Como instrumentos de produção de dados foram desenvolvidos/utilizados: plano de ensino, diário de campo, rodas de conversa, produções discentes e cartões do humor. A intervenção pedagógica consistiu na aplicação de uma unidade de ensino tematizando os jogos cooperativos em uma abordagem de educação para a saúde, com foco na reflexão sobre a promoção da saúde mental, ao longo de oito aulas. Os resultados evidenciam que a tematização dos jogos cooperativos favoreceu o fortalecimento de vínculos sociais, ampliou o engajamento dos estudantes, contribuiu para a construção do senso de pertencimento e possibilitou reflexões relacionadas à cooperação, à autoestima e à convivência. Como recurso educacional da pesquisa, foi elaborado um caderno pedagógico que organiza fundamentos teóricos, orientações metodológicas e propostas de tarefas de estudo para a tematização dos jogos cooperativos na perspectiva da educação para a saúde. O material busca oferecer subsídios teórico-metodológicos para a atuação docente com jogos cooperativos orientados à educação para a saúde no contexto escolar. Conclui-se que o ensino da Educação Física, quando orientado por referenciais críticos e pela perspectiva salutogênica, pode constituir-se como espaço potente de educação para a saúde, alçando reflexões sobre a promoção da saúde mental no contexto escolar, ao articular dimensões corporais, emocionais e sociais do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Jogos cooperativos. Saúde mental. Educação Física escolar. Salutogênese. Educação para a saúde.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how the thematization of cooperative games, based on a health education approach and guided by the theory of salutogenesis, can contribute to fostering reflections on the promotion of mental health among students in the final years of elementary school in Physical Education classes. The research was developed through a qualitative approach, using the formative didactic experiment as a research method, grounded in the theory of developmental teaching. The study was conducted in a public municipal school in Goiânia, Goiás, Brazil, with a group of 6th-grade elementary school students. The following instruments were used for data production: teaching plan, field notes, discussion circles, students' productions, and mood cards. The pedagogical intervention consisted of implementing a teaching unit focused on cooperative games within a health education approach, emphasizing reflections on mental health promotion over the course of eight classes. The results indicate that the thematization of cooperative games promoted the strengthening of social bonds, increased student engagement, contributed to the development of a sense of belonging, and enabled reflections related to cooperation, self-esteem, and social interaction. As an educational product of the research, a pedagogical handbook was developed, organizing theoretical foundations, methodological guidelines, and study task proposals for the thematization of cooperative games from a health education perspective. This material aims to provide theoretical and methodological support for teaching practices involving cooperative games oriented toward health education in the school context. It is concluded that Physical Education teaching, when guided by critical frameworks and a salutogenic perspective, can become a powerful space for health education, fostering reflections on mental health promotion in the school context by articulating bodily, emotional, and social dimensions of human development.

Keywords: Cooperative games. Mental health. School Physical Education. Salutogenesis. Health education.



SUMÁRIO

UM DO LÁ SI JÁ!.....	9
1. QUEM VAI BRINCAR PÕE O DEDO AQUI! AS TEORIAS QUE CHEGAM PARA O JOGO.....	19
1.1. A TEORIA DA SALUTOGÊNESE.....	19
1.2. EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	25
1.2.1 SAÚDE MENTAL POSITIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: AFETO, PERTENCIMENTO E BEM-ESTAR.....	30
1.3. JOGOS COOPERATIVOS E O EIXO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE.....	34
2. COMBINANDO AS REGRAS DO JOGO: PARA CAMINHAR NO SABER-FAZER DA PESQUISA.....	41
2.1 A NATUREZA E O MÉTODO DA PESQUISA.....	41
2.2. CONTEXTO, TEMPORALIDADE E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	45
2.3. QUESTÕES ÉTICAS.....	47
2.4. CONSTRUÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL.....	48
2.5. USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG).....	49
3. É HORA DA DIVERSÃO! UMA ANÁLISE SOBRE O JOGO COOPERATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	50
3.1 ASPECTOS DA INTENCIONALIDADE DOCENTE E O CONTEXTO DA PROPOSTA.....	50
3.2 A INTENCIONALIDADE DOCENTE MATERIALIZADA NO PLANO DE ENSINO	52
3.3 OS EPISÓDIOS DE ENSINO COMO MATERIAL EMPÍRICO DA PESQUISA	55
Episódio 1.....	55
Episódio 2.....	58
Episódio 3.....	62
Episódio 4.....	67
Episódio 5.....	71
Episódio 6.....	74
Episódio 7.....	76
Episódio 8.....	78
3.4 INDÍCIOS DE APRENDIZAGEM E ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES.....	80
3.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS À LUZ DA SALUTOGÊNESE E DA EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE.....	85
3.6 O RECURSO EDUCACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES FRENTE AO PROBLEMA DE PESQUISA.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES.....	106
APÊNDICE I - Plano de Ensino de Educação Física.....	107
APÊNDICE II - Roteiro de observação e produção do diário de campo.....	115



APÊNDICE III - Roteiro para a Roda de Conversa.....	116
APÊNDICE IV - Cartão do Humor: Como você está se sentindo hoje?.....	117
APÊNDICE V - Planejamento da atividade de estudo: análise, organização do conteúdo e formulação de tarefas de estudo.....	118

UM DO LÁ SI JÁ!

Meu nome é Danillo Rosa Soares, sou licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG/ESEFFEGO) e cursei o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional no polo da Universidade Federal de Goiás (PROEF/UFG). Início a introdução do trabalho com este memorial que tem como intenção apresentar minha formação e as experiências e motivações que me levaram a ingressar no mestrado e a escolher a temática compartilhada na orientação do professor Dr. Victor José Machado de Oliveira.

Sou natural de Goiatuba, interior de Goiás, nascido em 10 de setembro de 1975, filho de Luiz Carlos Soares e de Sandra Maria Rosa Soares. Naquela época, era raro encontrar salas de Educação Infantil, pelo menos na realidade do interior. Assim, iniciei minha vida escolar aos sete anos em uma escola particular: a Escola da Tia Vilma, onde era oferecida apenas a turma de alfabetização. Após ser alfabetizado, cursei da primeira à terceira série no Grupo Escolar Jardim da Infância, uma escola estadual de Ensino Fundamental. Na quarta série, fui transferido para a Escola Estadual Laudelino Gomes. A partir da quinta série, passei a estudar na Academia Oswaldo Cruz, uma escola particular onde permaneci até o primeiro ano do Ensino Médio. No período em que cursava o Ensino Médio, minha mãe foi transferida para Goiânia. Meu irmão e eu ficamos alguns meses com nossos avós maternos até o fim do ano letivo. No ano seguinte, passei a estudar no Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos, em Goiânia, onde concluí o Ensino Médio.

Minha admiração pela Educação Física começou na quinta série, quando tive minhas primeiras aulas da disciplina. Nessa época, já frequentava escolinhas de futebol e de natação, sendo apaixonado por esportes. Ao final do Ensino Médio (em 1993), decidi prestar vestibular para Educação Física, mas, por um descuido, perdi o prazo de inscrição. Para não ficar parado, me inscrevi no processo seletivo da Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) e fui aprovado. Apesar da possibilidade de solicitar dispensa de algumas disciplinas, optei por cursar o curso completo, o que acrescentou mais quatro anos de estudo à minha trajetória acadêmica. Durante esse período, tive contato com



diversas modalidades esportivas e excelentes professores, o que reforçou meu interesse pela Educação Física.

Ao me formar técnico em Mecânica pela ETFG, comecei a atuar na área. Entretanto, um grupo de amigos decidiu fazer cursinho para o vestibular, e me inspirei a seguir o mesmo caminho. Em 1999, fui aprovado em segunda chamada no vestibular da então recém-criada Universidade Estadual de Goiás (UEG). Minha jornada acadêmica teve início em 2000, na UEG de Quirinópolis, para onde precisei me mudar. Graças ao apoio dos meus pais, pude abraçar esse desafio. Durante o primeiro ano, tudo era novo: cidade, amigos, colegas e a experiência de morar em uma república. Foi um período de grande aprendizado, tanto acadêmico quanto de vida.

No ano seguinte, por meio de uma prova de transferência, retornei a Goiânia para continuar meus estudos na Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFEGO). A mudança de currículo causou um atraso na conclusão do curso, mas, por estar em Goiânia, tive mais oportunidades de estágio, o que contribuiu significativamente para minha formação.

Concluí a graduação no segundo semestre de 2004, já com o desejo de continuar na vida acadêmica e cursar um mestrado. Comecei a atuar como professor temporário na rede municipal de Goiânia, com minha primeira experiência sendo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Posteriormente, também lecionei para o Ciclo I (que seria atualmente os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).

Em 2008, fui aprovado no concurso público da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) e retornei à EJA. Nessa experiência, comecei a me interessar pelo tema da saúde nas aulas de Educação Física. No mesmo ano, casei-me com minha companheira de vida, Adriana Vieira Muniz. Em 2009, assumi um segundo cargo na Prefeitura de Goiânia como Analista em Cultura e Desporto¹ na então Secretaria de Esporte e Lazer (SEMEL). Passei a

¹ Analista em Cultura e Desporto é um profissional que planeja, analisa e executa atividades relacionadas à cultura, desportos e turismo. Seu trabalho inclui o incentivo de programas que valorizem as manifestações culturais, esportivas e a preservação do patrimônio histórico-artístico e do meio ambiente do município de Goiânia.



trabalhar no Projeto Caminhando com Saúde, estreitando ainda mais minha relação com o tema saúde na Educação Física.

Com o casamento, um novo trabalho e outras responsabilidades, minhas pretensões acadêmicas ficaram em segundo plano. Apesar de concluir uma especialização *lato sensu* em Educação Física Escolar, o mestrado parecia um sonho distante. Após o nascimento da minha primeira filha, Ângela, passei a considerar a possibilidade de sair da EJA para evitar o turno noturno. Em 2013, após mudanças na SME, passei a atuar no Ciclo II no período matutino.

Meu interesse pelo mestrado foi reacendido em 2016, com a primeira seleção do PROEF. Me inscrevi, mas, com dois filhos pequenos, não tive tempo suficiente para estudar e fui reprovado. O desejo ficou adormecido até 2023, quando minha amiga Mércia, integrante da turma 4 do PROEF, me incentivou a tentar novamente. Depois de muito refletir, me preparei melhor e, finalmente, estou aqui descrevendo minha trajetória.

Desde o início da minha carreira na Educação Física, sempre tive interesse pelo tema da saúde. Esse interesse se consolidou durante as primeiras aulas do mestrado, na disciplina de Problemáticas da Educação Física, ministrada pelo professor Victor. Durante as discussões, ele nos desafiou a formular um problema de pesquisa baseado em nossa realidade escolar. Foi nesse contexto que surgiu uma questão inicial: como a Educação Física pode contribuir para a saúde mental dos alunos?

Inicialmente, meu interesse estava voltado à prevenção de problemas relacionados à saúde mental. No entanto, com as contribuições do professor Victor, percebi a necessidade de ampliar esse olhar para compreender como o professor de Educação Física pode tematizar, em suas aulas, a educação para a saúde com foco numa reflexão sobre a promoção da saúde mental dos estudantes. Essa preocupação nasce do cotidiano da escola em que atuo, onde, no período pós-pandemia, presenciei o aumento de situações de sofrimento emocional, incluindo casos de automutilação entre os alunos, o que reforçou a urgência de repensar o papel educativo e humano da Educação Física nesse contexto.



Ao longo dos últimos anos, temos observado um aumento significativo nos problemas de adoecimento relacionados à saúde mental em nossas escolas, exacerbados pela pandemia de COVID-19 (IBGE, 2022). A depressão e a ansiedade aumentaram em mais de 25% apenas no primeiro ano da pandemia (World Health Organization, 2022). Antes mesmo da pandemia, dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2019 (PeNSE), revelam indicadores preocupantes sobre o bem-estar emocional e os desafios enfrentados por adolescentes brasileiros entre 13 e 17 anos. Entre eles, podemos citar: 1. Sentimentos de Preocupação e Ansiedade, em que mais da metade dos estudantes (50,6%) relatou sentir muita preocupação na maioria das vezes ou sempre; 2. Tristeza e Outros Sentimentos Negativos, no qual 31,4% dos adolescentes afirmaram sentir-se tristes frequentemente; 3. Autoavaliação Negativa de Saúde Mental, quando 17,7% dos escolares apresentaram autoavaliação negativa (IBGE, 2022).

Estudos realizados com professores da rede pública indicam que, embora reconheçam a relevância da saúde mental no contexto escolar, muitos docentes relatam insegurança e falta de formação específica para lidar com situações relacionadas ao sofrimento psíquico dos estudantes (Soares et al., 2014). Esse dado reforça a necessidade de propostas pedagógicas que contribuam para ampliar a compreensão e o enfrentamento dessas demandas no cotidiano escolar.

Diante desses dados, também se observa que relatos de automutilação e ideação suicida são cada vez mais frequentes no ambiente escolar, segundo dados da World Health Organization (2022). Problemas como indisciplina e violência também podem estar relacionados à saúde mental dos alunos. Assim, como outros:

[...] ataques de raiva, crises de choro e irritabilidade frequentemente ocorrem em crianças com transtornos de ansiedade e podem ser mal interpretados como sendo oposição ou desobediência quando, na realidade, são manifestações de medo ou esforços para evitar situações desencadeadoras de ansiedade (*American Psychiatric Association - APA apud Jarros, 2011, p. 22*).

Isso pode justificar o aumento dos casos de indisciplina em nossas escolas, sobretudo, quando observamos estudantes que, cada vez mais,



chegam às aulas carregando tensões emocionais que vão muito além do ambiente escolar. Em muitas redes municipais, como a nossa, a cobrança por resultados nas avaliações externas — como o SAEB — tem recaído de forma direta sobre os(as) estudantes, que passam a se sentir responsabilizados por metas e desempenhos que não compreendem plenamente. Somam-se a isso conflitos familiares recorrentes, como separação dos pais, ausência de diálogo ou responsabilidades adultas assumidas precocemente por crianças e adolescentes. Nessas condições, explosões de raiva diante de situações aparentemente simples, recusas em participar das atividades ou até mesmo conflitos físicos podem ser compreendidos não apenas como atos de oposição, mas como mecanismos de defesa ou pedidos de acolhimento.

De acordo com a World Health Organization (WHO), os transtornos mentais, incluindo depressão, ansiedade e transtornos de personalidade, afetam mais de 450 milhões de pessoas no mundo. A saúde mental tem um impacto significativo no bem-estar individual, nas relações interpessoais, na produção do trabalho e na economia como um todo. A WHO destaca que os transtornos mentais representam uma das principais causas de incapacidade no mundo (World Health Organization, 2022).

A saúde mental é parte da saúde integral de um indivíduo. Ao incluir o tema da educação para a saúde como mote para uma reflexão sobre a promoção da saúde mental na Educação Física escolar, estamos adotando uma abordagem holística para o bem-estar dos estudantes. Isso nos leva a uma inquietação: *Como o professor de Educação Física pode mediar os conteúdos do componente curricular através da lente da educação para saúde buscando refletir sobre a promoção da saúde mental dos seus alunos?* Com esse questionamento, pretendemos investigar quais ações pedagógicas dentro da cultura corporal podem contribuir para a educação para a saúde fomentando uma reflexão acerca da promoção da saúde mental dos estudantes. Para essa pesquisa, utilizamos uma abordagem ampliada de saúde, extrapolando a ótica biomédica. Buscamos uma visão mais holística da saúde, com base na teoria da salutogênese de Aaron Antonovsky (1979; 1987; 1996).



Segundo Antonovsky (1996), o modelo salutogênico busca entender os recursos que promovem e mantêm a saúde, em vez de concentrar-se exclusivamente nas causas das doenças (ou seja, nos fatores de risco). Essa abordagem valoriza a capacidade dos indivíduos de perceber e mobilizar recursos generalizados de resistência para lidar com os desafios e, assim, construir um senso de coerência — *uma visão integrada em que a pessoa considera o mundo como compreensível, gerenciável e significativo* — algo essencial para promover bem-estar e condições satisfatórias de vida. Baseado nessa perspectiva, consideramos que as práticas pedagógicas da Educação Física voltadas à cultura corporal podem atuar como importantes ferramentas para ensinar os alunos a reconhecer e mobilizar os recursos generalizados de resistência, favorecendo o desenvolvimento de uma educação para a saúde, em nosso caso, alçando uma reflexão sobre a saúde mental. Por fim, compreendemos que isso pode ampliar e fortalecer o seu senso de coerência em diferentes contextos.

Quando alguém está envolvido em uma prática corporal, espera-se que aquela atividade tenha sentido e significado para sua vida. [...] Desta forma, as práticas corporais e atividades físicas (PCAF) podem vir a se tornar recursos de saúde para as pessoas. Do contrário, experiências negativas poderão dificultar a mobilização desses recursos, assim, enfraquecendo o Senso de Coerência (Almeida et al., 2024, p. 4).

Sendo assim, as práticas corporais e atividades físicas (PCAF), quando tematizadas no contexto das aulas de Educação Física, podem se constituir como recursos generalizados de resistência relevantes para a educação para a saúde, especialmente quando carregadas de sentido para os estudantes. Para que isso ocorra, torna-se essencial que o professor, ao organizar pedagogicamente suas aulas, considere as vivências culturais, sociais e afetivas dos alunos, garantindo que as práticas propostas sejam acessíveis e significativas.

Nesse sentido, as PCAF não se reduzem à sua dimensão técnica ou instrumental, mas passam a compor experiências de aprendizagem que possibilitam a resignificação de vivências como frustração, afastamento e resistência ao engajamento. Além disso, quando inseridas em uma proposta pedagógica intencional, podem favorecer a mobilização de dois importantes



recursos generalizados de resistência que são a autoestima e o senso de pertencimento, na medida em que promovem experiências de participação, reconhecimento e interação coletiva, elementos que dialogam com a perspectiva da educação para a saúde fundamentada na salutogênese (Antonovsky, 1996; Oliveira, 2023).

Alguns autores no campo da Educação Física enfatizam o uso de uma abordagem de educação para a saúde baseada num paradigma salutogênico. Por exemplo, Oliveira (2004) relata que uma mudança de paradigma da patogênese (origem das doenças) para a salutogênese (origem da saúde) pode influenciar proficuamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Física escolar.

A adoção de uma abordagem salutogênica na Educação Física contribui para ressignificar a compreensão do componente curricular no contexto da promoção da saúde, ao superar perspectivas reducionistas centradas exclusivamente no desenvolvimento da aptidão física. Nessa direção, a promoção da saúde passa a ser compreendida como um processo voltado ao fortalecimento de recursos de proteção e de manutenção da vida, os quais possibilitam aos sujeitos lidar de forma mais ativa e consciente com os desafios do cotidiano, conforme os pressupostos da Salutogênese (Antonovsky, 1996).

Ao incorporar essa perspectiva, a Educação Física escolar assume um papel fundamental na organização de ações pedagógicas que favorecem o enfrentamento de situações estressoras de maneira mais saudável, crítica e reflexiva, ampliando a compreensão de saúde para além do viés biológico. Tal entendimento dialoga com concepções contemporâneas de Educação Física para a saúde, que reconhecem a saúde como um fenômeno multidimensional, envolvendo aspectos físicos, sociais, emocionais e culturais da existência (OMS, 1986; Oliveira, 2023).

Nesse sentido, a prática pedagógica orientada pela salutogênese considera o estudante em sua integralidade, buscando promover o bem-estar por meio de experiências corporais significativas e contextualizadas. Tais práticas articulam-se aos princípios do senso de coerência — ao favorecer a



compreensibilidade por meio de aprendizagens que tornam o mundo mais inteligível; a gerenciabilidade ao desenvolver a percepção de que os estudantes dispõem de recursos para agir diante das dificuldades; e a significância ao possibilitar vivências que façam sentido para suas vidas. Esses princípios podem dialogar com os objetivos de formação integral propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê o desenvolvimento pleno dos sujeitos em suas dimensões física, cognitiva, afetiva, social e ética (Brasil, 2017).

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa e das atividades formativas do mestrado, participei de um grupo de estudos inicialmente voltado à temática da Educação Física e saúde, com o intuito de aprofundar conhecimentos científicos que sustentassem minha prática pedagógica. Posteriormente, esse grupo passou a se dedicar também ao estudo do ensino desenvolvimental, sob coordenação do professor Dr. Victor José Machado de Oliveira, meu orientador. Nessas discussões, fomos apresentados à metodologia de pesquisa baseada no experimento didático formativo, alinhada à teoria do ensino desenvolvimental apresentada no Brasil por autores como Libâneo e Freitas (2022). A partir desse referencial, compreendemos que o processo educativo deve potencializar o desenvolvimento das capacidades humanas superiores por meio de situações desafiadoras, organizadas pedagogicamente para promover a aprendizagem ativa e significativa.

Nesse contexto, identifiquei nos jogos cooperativos uma potente ferramenta metodológica para concretizar essa proposta nas aulas de Educação Física. Além de mobilizarem o engajamento dos estudantes, essas práticas favorecem a mediação de conflitos, o respeito à diversidade, a solidariedade e a construção coletiva de soluções, potencializando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos participantes. Os jogos cooperativos permitem que os estudantes vivenciem situações de interdependência positiva, nas quais aprendem a reconhecer e mobilizar recursos pessoais e coletivos, fundamentais para o fortalecimento da saúde e das relações interpessoais em qualquer tempo da vida escolar.



De acordo com Brotto (2003), essa abordagem lúdica rompe com a lógica da competição exacerbada que produz exclusão e propicia experiências que fortalecem o vínculo entre os participantes. Ao valorizar a cooperação e o diálogo, os jogos criam um ambiente em que os jovens podem experimentar o pertencimento, a confiança e o cuidado mútuo — dimensões essenciais para a formação integral e para a construção de ambientes escolares mais saudáveis e significativos.

Dessa forma, ao integrar os pressupostos metodológicos da teoria do ensino desenvolvimental com os princípios didático-pedagógicos dos jogos cooperativos a partir da abordagem salutogênica, buscamos elaborar e aplicar ações pedagógicas intencionais que promovessem o desenvolvimento integral dos estudantes. Essas ações, ancoradas nos conteúdos da cultura corporal, foram planejadas para potencializar o senso de coerência (Antonovsky, 1996), fortalecendo os recursos pessoais e coletivos de enfrentamento diante dos desafios cotidianos, especialmente, no contexto escolar pós-pandemia. A Educação Física, nesse cenário, torna-se espaço privilegiado para a tematização dos conteúdos da cultura corporal com foco na promoção da saúde mental, por meio de práticas pedagógicas que mobilizam sentidos, vínculos e aprendizagens significativas.

Diante do exposto, esta pesquisa busca responder ao seguinte problema: **como tematizar os jogos cooperativos, em uma perspectiva de educação para a saúde fundamentada na salutogênese, nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental, de modo a compreender as experiências de aprendizagem e convivência dos estudantes?**

O **objetivo geral** é analisar a experiência pedagógica de tematização dos jogos cooperativos, orientada por uma perspectiva de educação para a saúde fundamentada na salutogênese, no contexto das aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental.

Como **objetivos específicos**, busca-se:



- A. Analisar as mediações pedagógicas desenvolvidas durante o experimento didático formativo, considerando suas implicações para as experiências de aprendizagem e convivência dos estudantes;
- B. Investigar as percepções e significações dos estudantes acerca das experiências vivenciadas nas aulas com jogos cooperativos;
- C. Examinar os episódios de ensino como expressões das interações, engajamentos e formas de participação dos estudantes ao longo da intervenção;
- D. Elaborar e apresentar um recurso educacional (caderno pedagógico) fundamentado na experiência desenvolvida, como subsídio à prática docente em Educação Física.

A dissertação está organizada em quatro seções. A primeira, intitulada: “Quem vai brincar põe o dedo aqui! As teorias que chegam para o jogo”, apresenta o referencial teórico que sustenta o estudo, com destaque para a salutogênese, a educação para a saúde e os jogos cooperativos. A segunda seção: “Combinando as regras do jogo: para caminhar no saber-fazer da pesquisa”, explicita os caminhos metodológicos adotados, situando o experimento didático formativo como abordagem de investigação e descrevendo o percurso de produção e organização dos dados.

A terceira seção: “É hora da diversão! Uma análise sobre os jogos cooperativos nas aulas de Educação Física”, dedica-se à análise dos episódios de ensino, evidenciando as experiências dos estudantes, as mediações pedagógicas e as dinâmicas de participação ao longo da intervenção, em diálogo com o referencial teórico. Por fim, nas considerações finais, são retomados os principais achados da pesquisa, discutidas suas limitações e apresentadas contribuições para a prática pedagógica na Educação Física escolar.



1. QUEM VAI BRINCAR PÕE O DEDO AQUI! AS TEORIAS QUE CHEGAM PARA O JOGO

Para a efetivação deste estudo, utilizamos como base teórica conceitos e ideias organizados em três eixos principais: (1) A teoria da salutogênese; (2) Educação para a saúde e Educação Física; e (3) Jogos cooperativos.

1.1. A TEORIA DA SALUTOGÊNESE

A promoção da saúde tem sido compreendida, nas últimas décadas, como um campo que ultrapassa a ênfase em comportamentos individuais, incorporando também a análise e a intervenção sobre os determinantes sociais da saúde. Nessa direção, Nutbeam (1998) argumenta que os estilos de vida não devem ser entendidos como escolhas isoladas, mas como práticas socialmente condicionadas por fatores econômicos, culturais, políticos e ambientais.

Assim, a promoção da saúde envolve a criação de contextos que ampliem as possibilidades de os sujeitos adotarem práticas favoráveis ao seu bem-estar, o que inclui o desenvolvimento de políticas públicas, o acesso a recursos, a educação e a participação social. Nesse sentido, promover a saúde implica também enfrentar desigualdades e promover equidade, articulando ações que se estendem do nível individual ao estrutural, de modo a favorecer condições de vida dignas para a população.

A teoria da salutogênese, proposta pelo sociólogo Aaron Antonovsky na década de 1970, apresenta um modelo de promoção da saúde. Ao tensionar a perspectiva patogênica, centrada na origem e no tratamento das doenças, a salutogênese volta-se à compreensão dos processos e de recursos que favorecem a saúde e o bem-estar (Antonovsky, 1979). Nesse sentido, desloca o foco da investigação das causas do adoecimento para a análise dos elementos que sustentam a saúde, propondo uma mudança na forma de compreender o fenômeno saúde-doença. Tal perspectiva questiona o paradigma biomédico como base da promoção da saúde, pois historicamente



centraliza a doença como eixo principal de análise e tende a reduzir a saúde à ausência de enfermidades.

Hegemonicamente, a saúde ainda é compreendida de maneira dicotômica, como a ausência de doença, com forte ênfase em explicações e intervenções biológicas e comportamentais. No entanto, ao introduzir o conceito de salutogênese, Antonovsky (1979) ampliou essa noção ao sugerir que a saúde deve ser entendida como um processo contínuo, dinâmico e multifacetado, que abrange as dimensões físicas, mentais, sociais, culturais, ambientais e econômicas da vida humana. Nesse sentido, ele propõe a superação da dicotomia entre saúde e doença, entendendo que ambas coexistem em um *continuum* saúde-doença no qual todos os indivíduos estão situados em algum ponto, movendo-se constantemente conforme suas condições e experiências de vida.

A partir dessa compreensão ampliada, a perspectiva salutogênica desloca o foco da definição de saúde para o modo como os sujeitos lidam com as tensões decorrentes dos estressores presentes na vida cotidiana. Diferentemente de abordagens que enfatizam a manutenção de um estado de equilíbrio (homeostase), a salutogênese privilegia a capacidade de enfrentamento (*coping*) diante de demandas internas, de natureza biológica e psicológica, e externas, de ordem social, cultural e ambiental.

Nesse contexto, Antonovsky (1996) destaca a importância dos recursos generalizados de resistência, compreendidos como os diversos recursos disponíveis aos indivíduos — de ordem material, social, cultural e pessoal — que possibilitam lidar com situações adversas de forma mais eficaz. Associado a isso, o autor introduz o conceito de senso de coerência, entendido como a capacidade geral de perceber a vida como compreensível, maleável e significativa.

Nessa concepção, a saúde não é compreendida como um estado fixo, mas como um movimento ao longo de um continuum, no qual a mobilização dos recursos generalizados de resistência e o fortalecimento do senso de coerência assumem papel central no enfrentamento das adversidades.



Essa compreensão implica uma abordagem que ultrapassa os limites do biológico, incorporando elementos sociais, econômicos, culturais e ambientais como determinantes fundamentais do processo saúde-doença. Nessa perspectiva, a saúde passa a ser compreendida como um fenômeno multidimensional, profundamente influenciado pelas condições de vida, pelas interações sociais e pela inserção dos sujeitos em contextos que podem tanto favorecer quanto dificultar seu bem-estar.

Antonovsky (1979) rejeita a noção de que saúde e doença são estados mutuamente excludentes. Ao propor o continuum saúde-doença, o autor sustenta que os indivíduos se posicionam dinamicamente ao longo desse eixo, sendo constantemente atravessados por estressores que podem gerar tensões, exigindo respostas de enfrentamento, inclusive, não apenas de ordem individual.

Nessa perspectiva, a saúde não se define pela ausência de sintomas, mas pela capacidade de lidar com as adversidades e mobilizar recursos para manter níveis de bem-estar, mesmo diante de situações desafiadoras. Assim, a saúde é compreendida como um processo relacional, dinâmico e contextual, em constante negociação com as condições de vida e as demandas que se apresentam aos sujeitos.

O núcleo da teoria salutogênica é o senso de coerência, conceito elaborado por Antonovsky (1987) e aprofundado por diversos estudiosos posteriormente. O senso de coerência é definido como:

Orientação global que expressa até que ponto alguém tem um sentimento de confiança abrangente, duradouro, embora dinâmico, de que (1) os estímulos derivados dos ambientes internos e externos na jornada da vida são estruturados, previsíveis e explicáveis; (2) os recursos estão disponíveis para atender às demandas colocadas por esses estímulos; e (3) essas demandas são desafios dignos de investimento e engajamento (Antonovsky, 1987, p. 19).²

² Tradução livre feita pelo autor. Trecho no original em Antonovsky (1987, p. 19): “*The sense of coherence is a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that (1) the stimuli deriving from one’s internal and external environments in the course of living are structured predictable and explicable; (2) the resources are available to one to meet the demands posed by these stimuli; and (3) these demands are challenges, worthy of investment and engagement.*”



Segundo Avishai Antonovsky³ (2024), o senso de coerência é composto por três dimensões interdependentes: compreensibilidade, maleabilidade e significância. A compreensibilidade refere-se à percepção cognitiva de que os acontecimentos da vida são estruturados, coerentes e inteligíveis. A maleabilidade, por sua vez, diz respeito à convicção de que existem recursos disponíveis — internos ou externos — para lidar com as demandas que surgem, bem como à capacidade de reconhecê-los e mobilizá-los de forma adequada em cada situação. Já a significância constitui a dimensão motivacional e afetiva, relacionada ao sentimento de que os desafios enfrentados são relevantes e merecem engajamento. Quando fortalecidas de maneira integrada, essas três dimensões contribuem para que o indivíduo lide com as incertezas da vida com maior senso de direção, confiança e propósito.

É importante destacar que o senso de coerência não atua como uma causa direta da saúde, mas como um mediador no processo de enfrentamento dos estressores (Antonovsky, 1979; 1987). Ou seja, o senso de coerência é uma força que influencia o modo como o indivíduo interpreta as situações desafiadoras e mobiliza os recursos generalizados de resistência — tais como, por exemplo, apoio social, autoestima, espiritualidade e conhecimento. Esses recursos, conforme enfatiza Antonovsky (1996), não anulam a presença de adversidades, mas contribuem para o desenvolvimento de estratégias eficazes de enfrentamento, favorecendo respostas que oportunizam experiências de vida mais consistentes para, assim, manter ou recuperar o bem-estar. É importante dizer, também, que não basta apenas o sujeito ficar somente enfrentando as adversidades, mas, também que haja ações exteriores que oportunizem condições favoráveis para a diminuição de estressores potencialmente negativos.

No âmbito da educação, Brodtmann (2006) ressalta que as práticas educativas precisam considerar aspectos psicossociais que influenciam a forma como os sujeitos vivenciam a saúde, tais como o sentimento de pertencimento, a qualidade das relações interpessoais, a percepção de apoio social e a capacidade de agir com autonomia em diferentes situações.

³ Avishai Antonovsky é filho de Aaron Antonovsky. Por isso, sempre que nos referirmos a ele, usaremos seu primeiro nome para diferenciá-lo da referência ao pai.



Complementando essa perspectiva, Quennerstedt (2019) propõe que a saúde seja entendida como um processo ativo e contínuo — o *healthying*⁴ — reforçando que sua construção ocorre na interação entre sujeitos e seus contextos de vida, e não como um estado fixo a ser alcançado.

Com base na teoria da salutogênese, Avishai Antonovsky (2024) apresenta três elementos fundamentais para o fortalecimento do senso de coerência: (i) a estabilidade nas experiências iniciais da vida, relacionada à compreensibilidade; (ii) o equilíbrio entre sobrecarga e subcarga, associado à maleabilidade; e (iii) a participação ativa nas decisões e nos rumos da própria vida e da comunidade, vinculada à significância.

Estudos posteriores, reunidos no *Handbook of Salutogenesis* (Mittelmark et al., 2017; 2022), especialmente, nos capítulos que discutem os determinantes sociais e relacionais do senso de coerência, indicam ainda a relevância de uma dimensão relacionada à proximidade emocional (*emotional closeness*), que envolve vínculos afetivos, sentimento de pertencimento e relações de confiança estabelecidas ao longo da vida.

Esses aspectos se desenvolvem nas interações entre o sujeito e diferentes contextos de vida — familiares, sociais, culturais e também educativos. Nesse sentido, a educação constitui um desses espaços possíveis de construção de experiências significativas, podendo contribuir para o fortalecimento do senso de coerência, sem, contudo, ser o único meio pelo qual tais processos se desenvolvem.

Para ilustrar de maneira metafórica essa teoria, Antonovsky (1996) recorreu à imagem do “rio da vida”, no qual todos somos lançados ao nascer. Nessa metáfora, o curso da vida é representado por um perigoso rio em constante movimento. Aprender a nadar, nesse contexto, significa desenvolver habilidades, conhecimentos e estratégias e mobilizar recursos generalizados de resistência para lidar com as adversidades da existência — isto é, com a

⁴ Conceito proposto por Quennerstedt (2019) que sugere compreender a saúde como um processo ativo e contínuo de construção, e não como um estado fixo ou um objetivo a ser alcançado. Inspirado na teoria da salutogênese de Antonovsky (1979, 1987) e na filosofia da educação de Dewey (1938), o termo enfatiza que a saúde é algo que se faz (*a doing*), uma prática situada em contextos socioculturais dinâmicos, e não apenas uma condição individual ou biomédica.



finalidade de fortalecer o senso de coerência. No entanto, Antonovsky (1996) ressalta que cada pessoa aprende a nadar em condições distintas, inclusive, por estarem em posições diferentes no rio da vida: alguns estão em águas calmas, enquanto outros enfrentam correntes mais intensas; alguns dispõem de mais recursos, enquanto outros precisam criar estratégias próprias de sobrevivência. Assim, os estressores e os recursos disponíveis variam conforme as condições de vida e o contexto social de cada indivíduo. Nessa mesma perspectiva, Mittelmark et al. (2022) destacam que, no modelo salutogênico, a posição das pessoas no “rio da vida” é influenciada pelas condições sociais, econômicas, políticas e culturais, o que reforça a necessidade de intervenções coletivas e políticas que transformem o ambiente, e não apenas o foco no indivíduo.

Essa metáfora evidencia que a promoção da saúde deve ser compreendida em dois níveis interdependentes: (i) o fortalecimento da capacidade de enfrentamento do sujeito (por meio do desenvolvimento do senso de coerência) e (ii) a transformação das estruturas sociais que moldam as condições de vida para que forneçam recursos suficientes, assim como eliminem estressores potencialmente prejudiciais. Essa abordagem entre indivíduo e contexto sociocultural é fundamental para uma concepção crítica e emancipadora da saúde, especialmente, no campo da educação e, mais especificamente, na Educação Física. A partir das discussões apresentadas, torna-se evidente que a promoção da saúde, segundo a lógica salutogênica, envolve não apenas o fortalecimento do senso de coerência nos indivíduos, mas também a consideração dos contextos em que vivem. Essa perspectiva relacional entre sujeito e ambiente possibilita compreender a educação como um campo relevante para a educação para a saúde, especialmente, quando se adota uma abordagem crítica e emancipadora do processo educativo.

Nesse sentido, a Educação Física escolar pode ser entendida como um espaço privilegiado para a operacionalização dos princípios da salutogênese, ao proporcionar experiências de aprendizagem que favoreçam o autoconhecimento, a autonomia, o fortalecimento de vínculos e a construção de sentidos para a vida dos estudantes.



No contexto da Educação Física escolar, a salutogênese pode ser adotada como uma lente de leitura das práticas pedagógicas, ou seja, no ambiente escolar a salutogênese não está centrada na questão de promoção da saúde, mas da educação para a saúde. Isso permite enxergar e estruturar a aula para além do paradigma biomédico e patogênico, ao valorizar os recursos que os estudantes mobilizam para construir a saúde e o bem-estar. Diferentemente do modelo hegemônico, centrado na prevenção de doenças e nos fatores de risco, a perspectiva salutogênica desloca o olhar para os elementos que favorecem a saúde, mesmo diante de contextos adversos (Antonovsky, 1987; Oliveira; Mezzaroba, 2021). Oliveira (2004) complementa que, ao adotar essa perspectiva, a Educação Física supera o enfoque nos déficits corporais e passa a priorizar o fortalecimento da autonomia, do pertencimento e da responsabilidade coletiva dos estudantes.

1.2. EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE E EDUCAÇÃO FÍSICA

No campo da Educação Física escolar, a relação entre educação e saúde foi historicamente marcada por abordagens centradas no desenvolvimento de capacidades físicas, na prevenção de doenças e na prescrição de hábitos considerados saudáveis. Essas perspectivas, hegemonicamente, enfatizaram a dimensão biológica e comportamental da saúde, associando-a à aptidão física e à adoção de estilos de vida ativos.

Entretanto, a partir de críticas a essas abordagens, devido aos seus aspectos reducionistas, emerge a necessidade de compreender a tematização da saúde em sua complexidade, o que nos leva à noção de educação para a saúde. Essa perspectiva desloca o foco da transmissão de informações ou da prescrição de condutas para a construção de conhecimentos, sentidos e práticas que considerem os sujeitos em suas dimensões sociais, culturais e históricas.

Nesse contexto, a discussão sobre saúde na Educação Física escolar passa a demandar uma concepção de educação para a saúde que ultrapasse



abordagens informativas, prescritivas ou centradas exclusivamente na mudança de comportamentos individuais. Nessa direção, Oliveira (2023) apresenta uma abordagem fundamentada em uma compreensão ampliada e crítica da saúde, organizada a partir de três eixos interdependentes: (i) o pessoal-individual, (ii) o social e (iii) o ecológico.

Essa perspectiva reconhece que os processos de saúde são produzidos na articulação entre subjetividades, relações sociais e condições concretas de existência, oferecendo subsídios teóricos para compreender a Educação Física como um espaço formativo que pode contribuir para a construção de sentidos, vínculos e possibilidades de enfrentamento das adversidades no cotidiano escolar.

O eixo pessoal-individual refere-se aos processos subjetivos e objetivos envolvidos na relação dos sujeitos com o próprio corpo, abrangendo aspectos como o desenvolvimento orgânico, o autoconhecimento, a percepção corporal, as emoções, os sentidos atribuídos às práticas corporais e o desenvolvimento de recursos internos para lidar com desafios e estressores. No contexto da Educação Física escolar, esse eixo se expressa na criação de experiências pedagógicas que favorecem a autonomia, a autoestima e a consciência corporal, sem reduzir a saúde à responsabilização individual ou à adoção de comportamentos considerados saudáveis (Oliveira, 2023).

O eixo social compreende a saúde como uma construção coletiva, produzida nas relações interpessoais, nos vínculos sociais e nas formas de participação e pertencimento. Para Oliveira (2023), esse eixo assume centralidade na Educação Física escolar, uma vez que as práticas corporais se configuram como espaços privilegiados de convivência, cooperação, reconhecimento mútuo e negociação de sentidos. Ao enfatizar o eixo social, a educação para a saúde desloca o foco de intervenções individualizadas para a valorização das experiências compartilhadas, das redes de apoio e das relações interpessoais.

Por sua vez, o eixo ecológico amplia a compreensão da saúde ao considerar as condições materiais, ambientais, culturais e institucionais que moldam as possibilidades de acesso, participação e permanência dos sujeitos



nas práticas corporais. Esse eixo evidencia a influência dos espaços, do clima, das políticas públicas e suas relações com as desigualdades sociais na produção da saúde, reforçando a necessidade de ações pedagógicas que dialoguem com os contextos reais de vida dos estudantes (Oliveira, 2023).

No âmbito desta pesquisa, embora se reconheça a interdependência entre os três eixos, o eixo social assume papel de destaque, uma vez que as experiências corporais propostas — especialmente, aquelas mediadas por práticas cooperativas — se articulam à dimensão relacional da saúde, envolvendo aspectos como vínculos, pertencimento e apoio mútuo entre os estudantes. Nesse sentido, a perspectiva da educação para a saúde dialoga com o referencial da salutogênese, ao compreender a saúde como um processo construído nas experiências, nas relações sociais e nas condições concretas de vida (Oliveira, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a saúde como um dos temas contemporâneos que afetam a vida humana e prevê sua articulação com diferentes componentes curriculares, incluindo a Educação Física (Brasil, 2017). Entretanto, como alertam Oliveira e Mezzaroba (2021), esse tema ainda é frequentemente abordado de forma reducionista, restrito à atividade física como estratégia preventiva, especialmente, a partir da lógica do gasto energético em oposição ao comportamento sedentário. Tal compreensão biologizante desconsidera as dimensões sociais, emocionais e culturais da saúde e reforça a responsabilização individual pelos cuidados com o corpo.

A partir da adoção de uma abordagem salutogênica, a prática pedagógica em Educação Física desloca seu foco dos déficits para a criação de experiências de aprendizagem que favoreçam o enfrentamento das situações estressoras do cotidiano escolar de forma mais consistente e significativa. Essas experiências abrangem as práticas corporais, mas também incluem dimensões relacionais, cognitivas e afetivas implicadas no processo educativo.

Nessa perspectiva, a promoção da saúde relaciona-se ao fortalecimento de recursos que potencializam a vida, tais como a construção de vínculos sociais, o desenvolvimento da autonomia, a capacidade de



cooperação, a empatia, o reconhecimento e a expressão de emoções, bem como o senso de pertencimento e participação nas atividades coletivas. Dessa forma, amplia-se a compreensão da Educação Física para além de enfoques restritos à aptidão física, reconhecendo seu papel na formação integral dos estudantes.

Orientada pela salutogênese, a Educação Física escolar pode considerar o estudante em sua integralidade, organizando propostas pedagógicas que ofereçam oportunidades para experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas. Nesse sentido, práticas como jogos cooperativos, atividades em grupo, rodas de conversa e situações de resolução coletiva de desafios podem favorecer a construção de sentidos, a participação e o envolvimento dos estudantes nas aulas.

Tais experiências, ao se articular aos princípios do senso de coerência, podem favorecer: a compreensibilidade, quando as aprendizagens tornam as situações vivenciadas mais inteligíveis para os estudantes; a maleabilidade, ao desenvolver a percepção de que dispõem de recursos — individuais e coletivos — para lidar com desafios; e a significância, ao possibilitar experiências que sejam percebidas como relevantes e dignas de engajamento em suas vidas. Segundo Oliveira (2023), as práticas corporais, quando mediadas pelo diálogo, pela valorização das formas de expressão dos estudantes — corporais, emocionais e comunicativas — e por relações de acolhimento, contribuem para o fortalecimento do senso de coerência, estimulando autonomia, autoestima e capacidade de enfrentamento de estressores.

Em estudos recentes, desenvolvidos no contexto europeu, Kirk (2023) analisa o aumento de problemas relacionados à saúde mental entre crianças e adolescentes, intensificado por condições sociais marcadas pela instabilidade e pela insegurança. Para o autor, esse fenômeno pode ser compreendido a partir da noção de precariedade, entendida não apenas como vulnerabilidade material, mas como um estado contínuo de incerteza e desamparo que atravessa a vida dos sujeitos, especialmente, os mais jovens.

A partir dessa compreensão, Kirk (2023) problematiza as abordagens educativas centradas exclusivamente no cumprimento de metas físicas, como



aquelas que priorizam níveis de atividade física moderada a vigorosa com foco no gasto energético. Segundo o autor, tais abordagens mostram-se limitadas frente às demandas contemporâneas dos estudantes, sobretudo em contextos de vulnerabilidade. Nesse sentido, suas ideias contribuem para a reflexão de que a Educação Física escolar, ao dialogar com perspectivas ampliadas de saúde, pode considerar também as dimensões afetivas e relacionais das experiências de aprendizagem, valorizando práticas que envolvam acolhimento, diálogo e construção de pertencimento (Kirk, 2023).

Nessa abordagem, a saúde emerge das experiências vividas, das interações sociais e das possibilidades de ação que os sujeitos desenvolvem em seus contextos cotidianos. A Educação Física escolar assume, assim, um papel pedagógico central ao possibilitar experiências corporais que favoreçam a reflexão crítica, a cooperação, o pertencimento e a participação social, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de agir de maneira autônoma e responsável em relação à própria saúde e à saúde coletiva. Ao deslocar o foco de uma lógica prescritiva e biomédica para uma lógica educativa e social, evidencia-se o potencial da Educação Física para contribuir com uma agenda ampliada de saúde pública, fundamentada na aprendizagem, na cidadania e na construção coletiva de modos mais saudáveis de viver (Quennerstedt, 2019).

No âmbito deste estudo, a educação para a saúde é compreendida como uma concepção pedagógica que ultrapassa abordagens centradas na transmissão de informações ou na prescrição de comportamentos, orientando-se pela construção de experiências de aprendizagem que consideram os sujeitos em suas dimensões sociais, culturais e afetivas. Articulada à perspectiva salutogênica, essa abordagem desloca o foco para os processos educativos que possibilitam aos estudantes compreender, significar e lidar com as situações vivenciadas em seu cotidiano.

Nessa direção, a educação para a saúde propõe implicações diretas para a prática pedagógica na Educação Física, como a valorização do diálogo, da escuta, da participação dos estudantes e da construção coletiva das experiências de aprendizagem. Isso implica em organizar práticas que favoreçam o desenvolvimento de vínculos, o reconhecimento das diferenças e



a ampliação das possibilidades de participação, em oposição a abordagens centradas exclusivamente no desempenho físico, na normatização de comportamentos e na classificação meritocrática.

Como aponta Taffarel (2010), pensar a saúde a partir de uma perspectiva crítica implica também considerar as condições sociais mais amplas que atravessam a vida dos sujeitos, articulando a prática pedagógica a um compromisso com a formação humana em sua integralidade.

1.2.1 SAÚDE MENTAL POSITIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: AFETO, PERTENCIMENTO E BEM-ESTAR

A discussão sobre saúde mental tem ganhado crescente relevância no campo educacional, especialmente, diante do aumento de situações de sofrimento emocional vivenciadas por crianças e adolescentes em contextos escolares. Contudo, ao tratar dessa temática, torna-se fundamental evitar a redução da escola a um espaço de diagnóstico, vigilância ou intervenção terapêutica.

No âmbito da Educação Física escolar, pensar a saúde mental implica compreender como as experiências de aprendizagem — que envolvem dimensões corporais, afetivas e sociais — podem favorecer a construção de sentidos, o fortalecimento de vínculos e o desenvolvimento de recursos para lidar com as adversidades do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, dialoga-se com o modelo de duplo contínuo de Corey L. M. Keyes (2002; 2005), que compreende a saúde mental não apenas como ausência de transtornos, mas como a presença de níveis de bem-estar emocional, psicológico e social. Tal abordagem permite reconhecer que os sujeitos podem vivenciar diferentes níveis de sofrimento e, simultaneamente, construir experiências significativas de participação, pertencimento e engajamento em contextos educativos. Ou seja, trata-se de um duplo contínuo não excludente entre si e que precisa ser observado em sua complexidade.

No campo da Educação Física escolar, estudos têm apontado a relevância de abordagens que considerem a saúde mental para além de



perspectivas biomédicas ou centradas exclusivamente no desempenho físico. Nessa direção, Kirk (2018; 2021; 2023) problematiza modelos de ensino pautados exclusivamente na atividade física e destaca a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as dimensões afetivas e sociais das experiências dos estudantes, o que pode impactar significativamente em sua saúde mental. De forma convergente, Quennerstedt (2019) propõe compreender a saúde como um processo em construção (*healthying*), enfatizando a importância das experiências vividas nas aulas para a formação de sentidos relacionados ao bem-estar.

No contexto brasileiro, Oliveira (2023) defende uma abordagem de educação para a saúde que considere as dimensões pessoais, sociais e contextuais dos sujeitos. Por seu turno Bracht (2019) e Kunz (2012) contribuem para a compreensão da Educação Física como espaço de formação crítica, que ultrapassa a lógica do desempenho e da aptidão física. Bracht (2019) vai além, indicando que a saúde na Educação Física escolar é uma questão pedagógica.

Nesse contexto, a perspectiva salutogênica oferece subsídios para compreender como tais experiências podem favorecer o fortalecimento do senso de coerência, especialmente, ao possibilitar que os estudantes atribuam sentido às vivências, reconheçam suas capacidades diante das situações propostas e desenvolvam estratégias para lidar com as dificuldades. Assim, as práticas pedagógicas da Educação Física podem envolver tanto experiências coletivas quanto individuais, contemplando momentos de interação, reflexão e participação ativa dos estudantes.

Ao aprofundar essa discussão no campo educacional europeu, Krause (2011) destaca que a escola ocupa um lugar ambíguo nos processos de promoção da saúde mental. Por um lado, trata-se de um espaço privilegiado para o desenvolvimento do senso de coerência, uma vez que nela se constroem relações, rotinas, aprendizagens e experiências fundamentais para a constituição do *self*⁵. Por outro lado, a autora alerta que a escola

⁵ Refere-se à percepção que o sujeito constrói de si mesmo a partir das experiências vividas e das relações estabelecidas em seu contexto social. Em Krause (2011), o fortalecimento do *self*



contemporânea pode se configurar como um significativo estressor, especialmente, quando marcada por lógicas de desempenho, avaliação precoce, comparações constantes e exclusões simbólicas. Nesses contextos, experiências reiteradas de fracasso, rejeição ou invisibilidade tendem a fragilizar a autoestima e o senso de pertencimento dos alunos, impactando negativamente a saúde mental de crianças e adolescentes.

Além disso, pesquisas com professores da rede pública brasileira apontam que muitos reconhecem a presença crescente de demandas relacionadas à saúde mental na escola, mas relatam limitações formativas para lidar com tais situações de maneira sistemática (Soares et al., 2014; Carlotto, 2002). Esses estudos evidenciam a complexidade do trabalho docente e a necessidade de ampliar a formação inicial e continuada, de modo a subsidiar práticas pedagógicas mais sensíveis às dimensões emocionais e sociais dos estudantes.

Krause (2011) argumenta que as experiências escolares iniciais exercem influência decisiva sobre o desenvolvimento da autoestima e do bem-estar subjetivo, podendo fortalecer ou enfraquecer a mobilização dos recursos generalizados de resistência ao longo do tempo. A escola, quando não se atenta às dimensões emocionais e relacionais da aprendizagem, pode produzir sobrecarga, insegurança e sentimentos de inadequação, especialmente, entre estudantes que vivenciam contextos sociais marcados por desigualdades. Assim, a promoção da saúde mental no ambiente escolar não se resume apenas à oferta de conteúdos ou informações, ou a questões terapêuticas. Consideramos que essa é uma questão intersetorial que exige outros campos como o da saúde. Nesse sentido, cabe destacar que o professor não é psicólogo e, portanto, não exerce a função terapêutica. Contudo, a escola pode promover contextos pedagógicos mais favoráveis à saúde mental, reduzindo impactos negativos devido a demandas estressoras cotidianas. Nesse sentido, isso exige a criação de condições pedagógicas que favoreçam experiências de aceitação, reconhecimento, acolhimento e participação.

está associado ao desenvolvimento da autoestima e do senso de pertencimento, elementos centrais para a promoção da saúde mental e do senso de coerência.



Nesse sentido, Krause (2011) destaca dois recursos generalizados de resistência fundamentais para o desenvolvimento do senso de coerência dos alunos no contexto escolar: a autoestima e o senso de pertencimento. A autoestima é compreendida como a relação afetiva do sujeito consigo mesmo, envolvendo a aceitação pessoal, a confiança nas próprias capacidades e a percepção de valor. Já o senso de pertencimento refere-se à relação emocional com os outros, à experiência de fazer parte de um grupo no qual se é reconhecido, acolhido e respeitado. Para a autora, esses dois recursos são indissociáveis, uma vez que a autoestima se constrói, em grande medida, nas relações sociais significativas; ou seja, sem um senso de pertencimento, torna-se difícil sustentar uma autoimagem positiva (Krause, 2011).

Levando essas reflexões para o contexto da Educação Física escolar, observa-se que as aulas constituem espaços privilegiados para o fortalecimento — ou a fragilização — desses recursos. Por exemplo, práticas excessivamente competitivas, excludentes ou centradas no desempenho podem reforçar sentimentos de incompetência e de isolamento. Em contrapartida, experiências corporais orientadas pela cooperação, pelo diálogo e pelo reconhecimento das diferenças criam condições favoráveis ao desenvolvimento da autoestima e do pertencimento social, contribuindo para o fortalecimento do senso de coerência dos estudantes.

Nessa mesma direção, Kirk (2021; 2023) argumenta que pedagogias sensíveis às dimensões afetivas e relacionais são fundamentais para a promoção do bem-estar, inclusive mental, em tempos marcados pela precariedade social e emocional. O autor ressalta que muitos jovens vivenciam contextos de instabilidade, insegurança e incerteza, o que exige abordagens pedagógicas que transcendam metas estritamente físicas ou biomédicas. Assim, aulas de Educação Física centradas apenas no desempenho motor ou no gasto energético mostram-se insuficientes para responder às necessidades emocionais dos estudantes. Em seu lugar, o autor defende experiências que cultivem empatia, confiança, alegria e pertencimento (Kirk, 2021; 2023).

Ao privilegiar experiências de aprendizagem significativas e afetivamente envolventes, a Educação Física escolar pode oferecer condições



para a construção de vivências que integrem corpo, emoção e relações sociais. O movimento, nesse contexto, deixa de ser apenas execução técnica e passa a ser compreendido como linguagem, expressão e encontro. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas fundamentadas na cooperação, no acolhimento e no compartilhamento, elementos que dialogam com a abordagem salutogênica e com a compreensão ampliada da saúde no ambiente escolar.

1.3. JOGOS COOPERATIVOS E O EIXO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

O jogo, enquanto manifestação livre, significativa e autônoma, é considerado por Huizinga (2000) uma atividade anterior à própria cultura. Segundo o autor, o impulso para o brincar é tão profundo que se manifesta inclusive entre os animais, o que evidencia o caráter universal e atemporal do lúdico (Huizinga, 2000). No entanto, é entre os seres humanos que o jogo alcança sua forma mais elaborada, adquirindo dimensões simbólicas, educativas e culturais que o tornam essencial à experiência de ser, estar e agir no mundo.

Humanizar-se, nesse sentido, é apropriar-se culturalmente da atividade lúdica, transformando-a em espaço de imaginação, convivência e expressão de afetos. Mais do que desenvolver habilidades motoras ou cognitivas, o jogo cria condições para o encontro, para o prazer de estar com o outro e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento — dimensões que podem contribuir para o fortalecimento de recursos relacionados à convivência, à construção de sentidos e às formas de enfrentamento das experiências vividas no contexto escolar.

Para Vygotsky (2007), o jogo ocupa um papel central no desenvolvimento humano, pois cria um espaço simbólico em que a criança pode agir para além de sua realidade imediata, experimentando novas formas de pensar, sentir e se relacionar. Nesse sentido, o brincar possibilita vivências nas quais as emoções, a linguagem e o pensamento se integram, favorecendo a imaginação e a autorregulação. Como afirma o autor, “no brinquedo, a



criança está um passo à frente de seu comportamento cotidiano” (Vygotsky, 2007, p. 117), o que indica que o jogo abre possibilidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e social. Leontiev, Luria e Vygotsky (2004), ampliam essa compreensão ao considerar o jogo como uma forma específica de atividade humana orientada por motivos simbólicos, na qual os objetos e situações do cotidiano são ressignificados de maneira criativa. Essa dinâmica não apenas produz aprendizagens, mas também gera experiências de prazer, pertencimento e expressão emocional, aspectos fundamentais para o fortalecimento de uma saúde mental positiva e para a construção de vínculos saudáveis no ambiente escolar.

Assim, o jogo se apresenta não apenas como uma prática educativa auxiliar, mas como um meio⁶ privilegiado para a formação humana, em que corpo, linguagem e emoção podem ser articulados na construção de experiências significativas. Quando incorporado de maneira crítica e intencional pela Educação Física, o jogo amplia seu potencial pedagógico, fomentando a convivência e a expressão, o que favorece o bem-estar e o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes. Nessa perspectiva, a Educação Física assume um papel relevante com a educação para a saúde ao promover experiências que estimulam a empatia, a solidariedade e o respeito mútuo, contribuindo para uma saúde mental positiva ancorada em relações de confiança, cooperação e pertencimento.

Na BNCC e no Documento Curricular para Goiás (DC-GO), o jogo é reconhecido como objeto de conhecimento dentro da unidade temática *Brincadeiras e Jogos*, contemplando múltiplas expressões — como jogos populares, eletrônicos, cooperativos, competitivos, de tabuleiro e simbólicos (Brasil, 2017; Goiás, 2018). Esses documentos orientadores reconhecem o valor formativo e cultural do jogo, destacando seu potencial para o desenvolvimento das dimensões sociais, afetivas e éticas dos estudantes.

Contudo, conforme aponta Neira (2018), é preciso cautela para que os documentos curriculares não sejam interpretados apenas como instrumentos técnicos de ensino, mas como referências a serem ressignificadas a partir das

⁶ Aqui, “meio” se refere a um instrumento para atingir um determinado fim e não um espaço/ambiente.



realidades escolares e das necessidades dos sujeitos. Nesse sentido, é necessário considerar que tais documentos são atravessados por disputas e tensionamentos que, em muitos casos, os inserem em uma lógica orientada por princípios neoliberais, vinculados ao cumprimento de metas, à padronização e a demandas de organismos internacionais.

Essa perspectiva pode limitar a compreensão da Educação Física ao atendimento de indicadores de desempenho (as competências e habilidades), reduzindo a complexidade das experiências educativas e das dimensões humanas implicadas no processo de ensino. Nessa direção, o jogo pode ser compreendido como uma oportunidade de aprendizagem que integra corpo e emoção, pensamento e convivência, favorecendo experiências de cooperação, construção de sentidos e participação — aspectos que dialogam com uma concepção ampliada de educação para a saúde orientada pela valorização da vida.

É importante reconhecer que não são os documentos curriculares, por si só, que asseguram práticas voltadas à formação integral e ao cuidado com a educação para a saúde, para desenvolver uma reflexão sobre a saúde mental dos estudantes, mas a intencionalidade pedagógica do professor. É na mediação cotidiana e reflexiva que o docente ressignifica o jogo, transformando-o em um espaço de construção de sentido e de diálogo. Quando orientada por uma perspectiva humanizadora, a aula de Educação Física pode favorecer experiências que ampliem a compreensão de si, a valorização das diferenças e a cooperação entre os estudantes. Ao atuar dessa forma, o professor contribui para o fortalecimento do **senso de coerência — especialmente, de suas dimensões de compreensibilidade, maleabilidade e significância** —, promovendo experiências nas quais os alunos percebem o mundo como inteligível, sentem-se capazes de agir sobre ele e reconhecem valor nas relações que constroem no cotidiano escolar.

Como já discutido, o desenvolvimento do senso de coerência é essencial para a promoção da saúde e, no contexto escolar, é tomado como uma questão de educação para a saúde. Nesse sentido, Oliveira (2023) ressalta que o jogo pode fortalecer o senso de coerência ao permitir que as



peças experimentem o mundo como algo compreensível, gerenciável e significativo. Porém, o jogo também pode ser um estressor — devido à imprevisibilidade, à tensão e à competição — e, por isso, requer mediação pedagógica para torná-lo um estressor positivo (Oliveira, 2024). Huizinga (2000) reconhece que a competição é uma característica presente em muitos jogos, mas destaca que ela não deve ser confundida com hostilidade. Em sua essência, o jogo é uma forma de expressão simbólica que envolve tensão, prazer e sentido, sendo regido por regras compartilhadas e pela liberdade de participar.

No entanto, na sociedade capitalista, marcada por lógicas individualistas, meritocráticas e produtivistas, a competição é distorcida e naturalizada como sinônimo de sucesso. Em contextos escolares, essa lógica pode gerar nos alunos sentimentos de exclusão ou fracasso, sobretudo quando o rendimento físico é tomado como principal critério de valor. Cabe, portanto, ao professor exercer uma mediação pedagógica que favoreça a cooperação e a solidariedade, resgatando o caráter lúdico e relacional do jogo. Quando essa mediação se efetiva, a competição deixa de ser uma ameaça e passa a se tornar um espaço de aprendizagem ética, emocional e social, capaz de fortalecer vínculos e ampliar a compreensão do outro — dimensões essenciais de uma educação para a saúde comprometida com o bem-estar coletivo.

A ideia de que o ser humano seria “naturalmente” competitivo tem sido amplamente questionada por diversos estudiosos. Entre eles, destacam-se as contribuições da antropóloga Margaret Mead, retomadas no campo da Educação Física por Soler (2005), que problematiza a naturalização da competição. Segundo Soler (2005), a forma como nos relacionamos — de maneira mais cooperativa ou excludente — está profundamente vinculada às estruturas sociais e culturais que moldam nossas experiências. Assim, o jogo reflete o modo como a sociedade organiza seus valores e afetos, podendo expressar tanto solidariedade quanto exclusão.

Como sintetiza poeticamente Leonardo Boff, citado por Soler (2005, p. 47), “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”, reforçando que a maneira como sentimos, pensamos e jogamos está enraizada nas condições sociais e



simbólicas que nos constituem. Também, cabe destacar que somos seres inconclusos e em constante construção (Freire, 1987). Essa compreensão é fundamental para a Educação Física escolar, pois evidencia que promover experiências lúdicas mais solidárias e dialógicas é também um modo de desconstruir mitos naturalizados e, assim, (re)construir formas de cuidar das relações humanas e favorecer um ambiente de aprendizagem emocionalmente mais saudável.

Dessa forma, é fundamental reconhecer que o jogo, enquanto espaço simbólico e educativo, pode tanto reproduzir quanto questionar os valores predominantes na sociedade. A competição, quando não mediada pedagogicamente numa perspectiva crítica, pode contribuir para o estabelecimento da exclusão, da ansiedade e do enfraquecimento dos vínculos sociais. Por outro lado, quando organizada com intencionalidade educativa cooperativa, o jogo se torna um recurso potente de educação para a saúde dos estudantes, abrangendo aspectos físicos, emocionais e sociais. Nesse sentido, resgatar valores como empatia, solidariedade e colaboração torna-se relevante no contexto educacional. É nesse cenário que os jogos cooperativos podem ser compreendidos como uma proposta pedagógica potente, ao oferecer oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais, a construção de vínculos e a criação de experiências mais significativas no ambiente escolar.

Ao compreender a saúde como uma produção coletiva e relacional, conforme discutido anteriormente, os jogos cooperativos emergem como uma estratégia concreta para operacionalizar o eixo social da educação para a saúde, conforme aponta Oliveira (2023). Diferentemente de abordagens centradas apenas no desempenho individual ou na competição por exclusão, os jogos cooperativos se estruturam a partir da interdependência solidária entre os participantes, favorecendo relações de confiança, empatia e corresponsabilidade — princípios essenciais para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e emocionalmente seguros.

Fábio Otuzi Brotto (2003), um dos principais difusores dos jogos cooperativos no Brasil, destaca que essas práticas não têm apenas uma função recreativa, mas constituem uma forma de relação com o mundo e com o



outro. Para o autor, o jogo cooperativo possibilita vivências em que cada participante se sente reconhecido, não por seu desempenho, mas por sua presença e singularidade. Como afirma:

[...] quando jogamos cooperativamente podemos nos expressar autêntica e espontaneamente, como alguém que é importante e tem valor, essencialmente, por ser quem é, e não pelos pontos que marca ou resultados que alcança (Brotto, 2003, p. 17).

Essa concepção dialoga diretamente com o que Oliveira (2023) denomina de eixo social da educação para a saúde, no qual uma reflexão para a promoção da saúde envolve a qualidade das relações que os sujeitos estabelecem consigo, com os outros e com o mundo. Nessa perspectiva, os jogos cooperativos podem ser compreendidos como experiências pedagógicas que favorecem o fortalecimento de vínculos, a escuta e a construção de um sentimento de pertencimento — elementos relevantes para que os estudantes se reconheçam como parte do coletivo escolar. Nesse sentido, mais do que atividades recreativas, os jogos cooperativos possibilitam a construção de espaços de encontro e fomentam o cuidado mútuo, oferecendo oportunidades para experiências de interação, acolhimento e participação no contexto das aulas.

Nesse cenário, os jogos cooperativos se apresentam como uma possibilidade pedagógica que, ao priorizar o vínculo e a corresponsabilidade entre os participantes, favorece a construção de ambientes emocionalmente mais consistentes, oferecendo aos estudantes oportunidades de experimentar o cuidado consigo e com o outro em situações simbólicas de colaboração.

É importante destacar que os jogos cooperativos, por si só, não garantem transformações automáticas nas relações escolares nem asseguram a superação dos sofrimentos vividos pelos estudantes. Como alerta Brotto (2003), o potencial educativo dessas práticas depende fundamentalmente da intencionalidade pedagógica e da forma como são mediadas pelo professor. Quando orientados de maneira reflexiva e dialógica, os jogos cooperativos podem se constituir como experiências que favorecem a construção de uma cultura de cuidado coletivo, na qual os alunos aprendem a reconhecer



necessidades próprias e alheias, negociar regras com justiça e celebrar conquistas compartilhadas.

Nessa perspectiva, mais do que eliminar conflitos, trata-se de instaurar uma ética de convivência baseada na reciprocidade, em que a competição deixa de ser um fim em si mesma e passa a coexistir com valores como empatia, solidariedade e corresponsabilidade, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos sociais e para a educação para a saúde no contexto escolar (Brotto, 2003; Oliveira, 2023).

Dessa forma, a inserção dos jogos cooperativos no âmbito da Educação Física escolar, alinhada ao eixo social da educação para a saúde, não se limita à adoção de uma metodologia alternativa, mas implica na construção de práticas pedagógicas que dialogam com o projeto político-pedagógico da escola, reconhecendo a dimensão relacional como constitutiva da saúde. Ao favorecer experiências de convivência orientadas pelo diálogo, pelo apoio mútuo e pelo reconhecimento das singularidades, essas práticas ampliam as possibilidades de os estudantes construir recursos individuais e coletivos para lidar com os desafios cotidianos. Ainda que não se apresentem como solução para as complexas demandas que atravessam a juventude, podem se configurar como um caminho relevante para fazer da escola um espaço onde a vida seja não apenas suportada, mas compartilhada e valorizada.



2. COMBINANDO AS REGRAS DO JOGO: PARA CAMINHAR NO SABER-FAZER DA PESQUISA

2.1 A NATUREZA E O MÉTODO DA PESQUISA

Nesta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa de cunho exploratório. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela ênfase na compreensão de fenômenos sociais e culturais a partir da perspectiva dos participantes, sendo especialmente adequada a contextos exploratórios, nos quais o pesquisador busca construir significados a partir da interação com o objeto de estudo (Denzin; Lincoln, 2018).

O método adotado foi o experimento didático formativo (Freitas; Libâneo, 2022), fundamentado na teoria do ensino desenvolvimental. Trata-se de uma abordagem metodológica que permite investigar, de forma articulada, os processos de ensino e aprendizagem, compreendidos como uma unidade dialética mediada pela atividade pedagógica. Nessa perspectiva, conforme destacado por Sforzi (2015), o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a organização intencional de situações didáticas capazes de impulsionar o desenvolvimento dos estudantes, articulando dimensões epistemológicas, socioculturais e psicológicas.

No âmbito desta pesquisa, o ensino constituiu-se como campo de investigação, sendo planejado e desenvolvido de modo a possibilitar a produção de dados sobre os processos de estudo e de aprendizagem. O professor, nesse contexto, assumiu o papel de pesquisador de sua própria prática, conduzindo o planejamento, a intervenção pedagógica e o registro das experiências, que posteriormente foram analisadas à luz do referencial teórico adotado.

Assim, a mediação pedagógica foi compreendida não apenas como elemento constitutivo do ensino, mas também como objeto de análise da investigação, permitindo compreender os modos pelos quais os estudantes se apropriaram dos conceitos e das experiências propostas.



A produção dos dados seguiu as recomendações do experimento didático formativo, conforme proposto por Freitas e Libâneo (2022), que orienta a organização do ensino a partir da elaboração intencional de situações didáticas, da mediação sistemática do professor e do acompanhamento contínuo dos processos de estudo e de aprendizagem dos estudantes. Nesse método, o ensino é planejado de forma a possibilitar a produção de dados a partir das interações em sala, dos registros das aulas e das manifestações dos alunos ao longo do processo formativo.

No presente estudo, foi desenvolvida uma unidade de ensino, estruturada a partir dos cortes temporais previstos no Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organizam os conteúdos em períodos didáticos ao longo do ano letivo. Esses períodos não possuem duração rígida pré-estabelecida, podendo variar conforme o planejamento pedagógico e a realidade escolar, sendo definidos, neste estudo, em função da sequência de aulas destinada ao desenvolvimento do conteúdo proposto.

O objeto de conhecimento trabalhado foram os Jogos Cooperativos, integrantes da unidade temática Brincadeiras e Jogos (Brasil, 2017; Goiás, 2018). Para a condução do processo, foi elaborado um plano de ensino com foco nos jogos cooperativos (Apêndice I), orientado pela perspectiva da educação para a saúde, conforme indicado por Oliveira (2023). O objetivo pedagógico consistiu em organizar experiências de aprendizagem relacionadas aos jogos cooperativos, buscando favorecer a construção de vínculos, a participação dos estudantes e o desenvolvimento de recursos associados à convivência no contexto escolar.

Inicialmente, foram trabalhados os conceitos gerais de jogos e jogos cooperativos, sendo que o planejamento sofreu ajustes ao longo do desenvolvimento da unidade, de acordo com as necessidades observadas durante as aulas. O plano foi organizado considerando os cortes temporais previstos no Documento Curricular para Goiás (DC-GO), estruturados em bimestres, sendo desenvolvido neste estudo ao longo do 4º bimestre letivo, em consonância com as Matrizes de Habilidades da Rede Municipal de Goiânia,



especialmente, a habilidade que prevê a tematização dos jogos cooperativos como estratégia de educação para a saúde e inclusão social.

No que se refere aos procedimentos metodológicos do experimento didático formativo, o planejamento envolveu a análise conceitual do conteúdo, a modelação das relações conceituais e a formulação de tarefas de estudo, elementos que orientaram a organização das aulas e a condução da intervenção pedagógica, conforme sistematizado no Apêndice V.

Para a produção dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos:

1. Organização do plano de ensino: O plano organizou os conteúdos, objetivos e tarefas de aprendizagem com foco na educação para a saúde, considerando dimensões físicas, emocionais e sociais dos estudantes. Sua construção partiu da identificação do núcleo conceitual do conteúdo e considerou os interesses, necessidades e experiências dos alunos, articulando mediação pedagógica e intencionalidade didática ao longo das aulas.

As tarefas de estudo foram estruturadas para favorecer a cooperação, a empatia e a solidariedade, articuladas ao desenvolvimento de recursos como a autoestima e o senso de pertencimento, compreendidos como elementos relevantes no contexto das relações estabelecidas nas aulas. Para isso, os jogos cooperativos foram utilizados como estratégia central na organização das experiências de aprendizagem, buscando criar condições para a participação, o reconhecimento mútuo e o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes.

2. Registros em diário de campo: Durante todas as aulas, foram realizados registros narrativos em diário de campo, descrevendo o desenvolvimento das tarefas de estudo, as interações entre os estudantes e situações consideradas relevantes para a análise das experiências de aprendizagem, da inclusão e do fortalecimento de vínculos. Quando pertinente, registros visuais



foram utilizados para complementar as anotações. O modelo de registro seguiu o padrão apresentado no Apêndice II.

3. Rodas de conversa: Foram realizadas duas rodas de conversa ao longo da unidade de ensino, previstas para ocorrer nos momentos finais das aulas em que as atividades com jogos cooperativos eram desenvolvidas na quadra. Cada roda teve duração média entre 5 e 10 minutos e envolveu a participação de toda a turma. O objetivo foi compreender as percepções, experiências e opiniões dos estudantes em relação às atividades propostas, contribuindo para a análise das experiências vivenciadas nas aulas, especialmente no que se refere às interações, à participação e ao fortalecimento de vínculos. Para orientar as discussões, foi utilizado um roteiro semiestruturado (Apêndice III), os registros foram realizados por meio de anotações em diário de campo e, posteriormente, sistematizadas para fins de análise.
4. Produção dos estudantes: Durante a unidade didática, foram coletados materiais produzidos pelos estudantes, como cartazes e registros escritos, que expressaram suas percepções e experiências com as atividades. Esses materiais constituíram dados complementares para a análise qualitativa, sendo organizados pelo pesquisador para posterior sistematização e interpretação.
5. Videocast e cartões do humor: Durante as atividades, os estudantes preencheram cartões do humor (Apêndice IV), elaborados pelo pesquisador com o objetivo de registrar percepções e estados emocionais relacionados às experiências vivenciadas nas aulas. Os cartões continham opções simples de identificação de humor (como sentimentos de satisfação, desmotivação, entusiasmo ou dificuldade), além de um espaço para comentários escritos, permitindo aos estudantes expressarem, de forma breve, como se sentiram durante as atividades.



O uso desse instrumento não teve como finalidade avaliar a saúde mental em si, mas compreender como os estudantes vivenciaram as experiências propostas, especialmente, em relação às interações, à participação e ao envolvimento nas atividades. Nesse sentido, os registros de humor foram analisados como elementos que podem indicar aspectos relacionados ao clima das aulas, à construção de vínculos e ao sentimento de pertencimento dos estudantes ao grupo.

Ao final da unidade, foi produzido um videocast com a participação dos estudantes, no qual foram propostas questões orientadoras relacionadas às experiências vivenciadas nas aulas com jogos cooperativos. A atividade consistiu na gravação de relatos dos alunos sobre suas percepções, aprendizagens e interações ao longo da unidade, sendo posteriormente utilizada como material complementar para a análise qualitativa.

2.2. CONTEXTO, TEMPORALIDADE E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo foi realizado nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2025, em uma escola pública da cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás. A Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista⁷ localiza-se no setor Estrela D'Alva, região noroeste da cidade. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025), o município possuía uma população estimada de 1.503.256 habitantes.

⁷ A Escola Municipal Marcos Antônio Dias Baptista é nomeada em homenagem a Marcos Antônio Dias Baptista, estudante de Goiânia e militante da Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares), desaparecido aos 15 anos em maio de 1970 durante a ditadura militar brasileira. Nascido em Sorocaba (SP) em 7 de agosto de 1954, Marcos iniciou sua militância política aos 13 anos, participando de manifestações estudantis e integrando a Frente Revolucionária Estudantil (FRE) e, posteriormente, a VAR-Palmares. Atuava no setor camponês da organização, juntamente com Mariano Joaquim da Silva, também desaparecido em 1971. Segundo relatos, Marcos foi preso em maio de 1970 pela equipe do capitão Marcus Fleury, e após solicitar permissão para visitar sua família, teria tentado fugir e provavelmente sido morto. Seu desaparecimento permanece sem esclarecimento definitivo. Em 2013, a Comissão Nacional da Verdade realizou audiência pública em Goiânia para investigar o caso. A homenagem à sua memória visa promover a reflexão sobre os direitos humanos e a importância da preservação da história.



A escola situa-se em um bairro periférico da região noroeste da cidade, caracterizado por uma das maiores concentrações de população de baixa renda do município. De acordo com o economista e professor Aristides Moysés e colaboradores (2001), coordenador do mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), essa configuração decorreu do processo de ocupação da região, iniciado com a ocupação da Fazenda Caveiras no final da década de 1970. Na década de 1980, após diversos episódios de repressão aos ocupantes pelo poder público, iniciou-se a implementação de loteamentos urbanos em uma área predominantemente rural, resultando na formação de um grande bolsão de empobrecimento da população mais vulnerável, marcado por infraestrutura precária e serviços públicos insuficientes.

Nesse contexto, bairros como o Estrela D'Alva cresceram populacionalmente sem a devida estrutura de serviços públicos, incluindo a educação formal. A Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista foi criada para atender à demanda educacional local. Inicialmente, funcionou em duas salas de aula cedidas por igrejas do bairro, até a inauguração de seu prédio atual, em 25 de setembro de 1995, resultado de intensa mobilização e luta da comunidade local.

Os participantes da pesquisa foram estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 11 e 12 anos, residentes majoritariamente no bairro Estrela D'Alva e em bairros adjacentes. A turma selecionada foi o sexto ano A. A escolha desse grupo justificou-se pela maior carga horária semanal do pesquisador com a turma, que contava com três encontros semanais de Educação Física, realizados em dias distintos: duas aulas regulares e uma aula adicional vinculada a um projeto complementar desenvolvido pelo professor, com temática voltada à educação para a saúde.

A turma contou, no início do estudo, com aproximadamente 31 estudantes, número que variou ao longo do período em razão de transferências escolares, com entradas e saídas de alunos durante a realização da pesquisa, chegando ao final com um número total de 29 alunos.

Foram adotados como critérios de inclusão e exclusão:



- **Critérios de inclusão:** 1) Estar matriculado no 6º ano da Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista; 2) Ser alfabetizado, a fim de possibilitar a participação na produção de materiais durante as atividades de estudo; 3) Frequentar as aulas de Educação Física.
- **Critérios de exclusão:** 1) Ser transferido para outra instituição antes do encerramento da pesquisa; 2) Deixar de frequentar as aulas de Educação Física; 3) Solicitar a retirada da pesquisa.

Dentre os 29 estudantes, 17 devolveram devidamente assinados o TALE e o TCLE, constituindo o grupo cujos dados foram considerados para fins de análise. A não devolução dos termos não implicou impedimento à participação nas aulas de Educação Física, restringindo-se apenas à utilização das informações para os procedimentos de pesquisa.

2.3. QUESTÕES ÉTICAS

A pesquisa teve início com uma apresentação formal à Secretaria Municipal de Educação (SME) e à direção da escola, com o objetivo de obter autorização institucional para sua realização. Após a concessão das autorizações, iniciou-se a etapa de obtenção do consentimento dos estudantes e de seus responsáveis legais. Esse processo ocorreu durante as aulas de Educação Física, momento em que a pesquisa foi apresentada e explicada de forma clara e acessível aos alunos. Para tanto, foi elaborado um comunicado oficial encaminhado à SME e à direção da escola, convidando os estudantes e seus responsáveis a participarem do estudo. Nessa ocasião, foram apresentados o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando a compreensão dos objetivos, procedimentos e aspectos éticos da pesquisa.

A pesquisa foi conduzida em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição vinculada, conforme



parecer nº 7.687.547, garantindo o respeito aos princípios éticos, à proteção dos participantes e à integridade dos dados coletados.

2.4. CONSTRUÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional desenvolvido no âmbito da pesquisa consistiu em um caderno pedagógico tematizando os jogos cooperativos em uma abordagem de educação para a saúde, com foco nas experiências relacionadas às reflexões sobre a saúde mental. Sua organização considerou a estrutura curricular prevista no Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente, no que se refere à distribuição dos conteúdos ao longo do período letivo.

O recurso foi elaborado com base no conceito de camadas proposto por Mendonça et al. (2022), sendo estruturado em quatro camadas: conceitual, didático-pedagógica, comunicacional e estético-funcional. A camada conceitual abrangeu os elementos essenciais para a compreensão do recurso, garantindo clareza e coerência dos conteúdos abordados. A camada didático-pedagógica estabeleceu um percurso formativo voltado ao potencial máximo de aprendizagem, alinhando objetivos pedagógicos às necessidades dos estudantes. A camada comunicacional referiu-se à linguagem utilizada, que foi clara, acessível e adequada ao público-alvo. A camada estético-funcional envolveu a materialização do recurso, considerando formato, formas de acesso e elementos visuais, de modo a garantir funcionalidade e atratividade.

Essa abordagem buscou assegurar que o caderno pedagógico se configurasse como um recurso de apoio à prática docente, destinado a professores de Educação Física, oferecendo subsídios para a organização de experiências de aprendizagem com jogos cooperativos em uma perspectiva de educação para a saúde. Nesse sentido, o material dialoga com as diretrizes curriculares vigentes e com as perspectivas teórico-metodológicas assumidas no estudo, apresentando possibilidades de trabalho pedagógico voltadas à construção de vínculos, à participação dos estudantes e à valorização das experiências no contexto escolar.



2.5. USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG)

Durante o processo de elaboração desta dissertação, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IAG), especificamente, o ChatGPT (OpenAI), como suporte auxiliar à revisão textual, organização estrutural de ideias, aprimoramento da escrita acadêmica e adequação linguística do texto.

O uso da ferramenta ocorreu de maneira complementar e supervisionada pelo pesquisador, não substituindo o processo autoral, analítico e interpretativo da pesquisa. Todas as decisões teórico-metodológicas, a análise dos dados produzidos no Experimento Didático Formativo, bem como as interpretações, discussões e conclusões apresentadas neste estudo são de responsabilidade exclusiva do autor.

A utilização da IAG observou os princípios de integridade científica, transparência e responsabilidade acadêmica, em conformidade com as orientações vigentes acerca do uso ético de tecnologias digitais na produção científica.



3. É HORA DA DIVERSÃO! UMA ANÁLISE SOBRE O JOGO COOPERATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta seção apresenta e analisa os dados produzidos no experimento didático formativo realizado a partir da unidade de ensino sobre jogos cooperativos. Inicialmente, são descritos aspectos relacionados à intencionalidade docente que se desdobrou na organização pedagógica da proposta, bem como sua materialização no plano de ensino.

Em seguida, são apresentadas situações de ensino que constituem o material empírico da pesquisa, com a descrição das experiências vividas, das interações observadas e das manifestações dos estudantes ao longo das aulas. Nos subtópicos posteriores, os dados são articulados e interpretados de forma integrada, à luz dos referenciais da salutogênese e da educação para a saúde, buscando compreender como as mediações pedagógicas e as experiências com jogos cooperativos se relacionam com a construção de vínculos, o sentimento de pertencimento e as experiências vivenciadas pelos estudantes no contexto escolar.

3.1 ASPECTOS DA INTENCIONALIDADE DOCENTE E O CONTEXTO DA PROPOSTA

Ao iniciar esta subseção, considero necessário destacar que, desde 2008, quando passei a atuar no Ensino Fundamental como professor de Educação Física, desenvolvi uma inclinação particular para o tema da saúde. Até a implementação da BNCC, utilizava os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como principal referência para o planejamento. Nos PCNs, a saúde era apresentada como tema transversal que deveria atravessar todas as áreas do conhecimento (Brasil, 1997), o que possibilitava sua presença contínua nas aulas e em projetos interdisciplinares.

Com a implementação da BNCC, observei um estreitamento do espaço destinado ao tema da saúde no currículo da Educação Física. Oliveira (2023) aponta que há menção explícita à saúde apenas na competência geral nº 8 do componente curricular, que propõe: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua



saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2017, p. 9).

Além disso, é possível identificar referência à saúde em habilidade específica da unidade temática Ginástica: “Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde” (Brasil, 2017, p. 191). Essa configuração reduz o alcance do tema e dificulta a inserção de discussões, por exemplo, relacionadas ao cuidado emocional, às relações sociais e aos desafios cotidianos dos estudantes.

Ainda que essa limitação cause preocupação, não se defende um retorno às concepções higienistas ou militaristas que estiveram historicamente presentes na Educação Física escolar (Castellani Filho, 1988; Coletivo de Autores, 1992; Soares, 2017). Ao contrário, sustenta-se uma compreensão ampliada de saúde, entendida como fenômeno pedagógico e social, que envolve formação humana, convivência, construção de vínculos e reconhecimento das necessidades próprias e coletivas. Tal compreensão dialoga com a teoria da salutogênese, segundo a qual a saúde é concebida como processo dinâmico, influenciado pela capacidade de atribuir sentido às experiências, pelas redes de apoio e pelas estratégias de enfrentamento mobilizadas pelos sujeitos (Oliveira, 2023).

Nesse contexto, a reflexão sobre a saúde mental no ambiente escolar torna-se fundamental. As vivências dos estudantes, atravessadas por tensões emocionais, conflitos interpessoais e desafios socioafetivos, demandam práticas pedagógicas que promovam experiências de cooperação, vínculo e pertencimento. Os jogos cooperativos emergem, assim, como possibilidade pedagógica potente, por favorecerem interações positivas, apoio mútuo e desenvolvimento de competências socioemocionais.

Embora a BNCC seja um documento normativo obrigatório, reconhecemos suas limitações quanto ao tratamento do tema da saúde. Ao estruturar o componente curricular por unidades temáticas e privilegiar conteúdos tradicionais, a saúde passa a ocupar espaço mais restrito,



diferentemente do que ocorria nos PCNs, em que era compreendida como tema transversal (Brasil, 1997). Na BNCC, a saúde é mencionada no âmbito dos chamados “temas contemporâneos que afetam a vida humana”, o que indica sua relevância, mas não garante sua abordagem sistemática no componente curricular de Educação Física (Brasil, 2017). Essa configuração pode dificultar práticas pedagógicas mais integradas e sensíveis às demandas reais dos estudantes.

Apesar disso, a BNCC orienta que estados e municípios elaborem documentos curriculares próprios, alinhados às diretrizes nacionais (Brasil, 2017). Em Goiás, foi elaborado o DC-GO, que organiza os conteúdos e as habilidades por bimestres (Goiás, 2019). Ainda que vinculado à BNCC, o DC-GO parece abrir possibilidades para abordagens mais contextualizadas, apesar de apresentar outros problemas que não serão discutidos por não ser objeto do presente estudo.

Diante desse cenário, o plano de ensino desta pesquisa buscou articular as demandas concretas do contexto escolar, especialmente, no que diz respeito à educação para a saúde, conferindo uma reflexão sobre a saúde mental, com as orientações curriculares vigentes. A tematização dos jogos cooperativos foi, portanto, orientada por uma compreensão ampliada de saúde, inspirada nos princípios da salutogênese, constituindo uma proposta que respeita o currículo oficial, mas responde às necessidades formativas dos estudantes. Essa intencionalidade docente foi materializada no plano de ensino.

3.2 A INTENCIONALIDADE DOCENTE MATERIALIZADA NO PLANO DE ENSINO

A apresentação do plano de ensino nesta subseção se justifica pelo fato de que, no experimento didático formativo, o planejamento não se configura como etapa meramente preliminar, mas como elemento constitutivo da própria metodologia e que gera dados empíricos com respeito à intencionalidade docente. Freitas e Libâneo (2022) compreendem o experimento didático formativo como forma específica de organização da



atividade pedagógica do professor, em que tarefas de estudo, etapas e condições didáticas são intencionalmente estruturadas para produzir situações formativas que, posteriormente, se tornarão objeto de análise.

Nesse sentido, a organização e o planejamento das ações pedagógicas assumiram centralidade na pesquisa, uma vez que foi por meio deles que se estruturaram as situações de ensino que possibilitaram o acompanhamento e a análise dos processos de estudo e de aprendizagem dos estudantes. Assim, a apresentação, análise e discussão do plano de ensino não se configuram como uma digressão, mas como uma exigência do experimento didático formativo, que pressupõe a elaboração intencional das situações didáticas, a mediação sistemática do professor e o acompanhamento contínuo das aprendizagens como condições para a produção e interpretação dos dados.

Diante do exposto, apresenta-se a seguir o Quadro 1, que apresenta uma sistematização do plano de ensino desenvolvido no âmbito do experimento didático formativo. É explicitada a articulação entre objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e instrumentos de acompanhamento utilizados ao longo da intervenção pedagógica. Essa síntese permite ao leitor compreender, de forma integrada, a intencionalidade docente que orientou o processo investigativo.

Quadro 1 - Síntese do plano de ensino desenvolvido no Experimento Didático Formativo.

Elementos	Síntese do plano
Objetivo geral	Promover os jogos cooperativos numa perspectiva de Educação para a Saúde, com foco na saúde mental, visando ao fortalecimento de vínculos, à inclusão e ao bem-estar dos estudantes.
Habilidade curricular (DC-GO)	Vivenciar e criar jogos de características cooperativas e competitivas apropriando-se de valores, regras e problematizando suas interfaces com as relações sociais (GO-EF06EF25).
Conteúdos estruturantes	Jogos cooperativos; Competição x cooperação; Saúde social e emocional; Mitos sobre a competição; Vivências cooperativas; Produção de jogos; Produção de videocast sobre jogos e saúde.
Estratégias	Rodas de conversa; Vivências práticas de jogos competitivos e



didático-pedagógicas	cooperativos; Uso do cartão do humor; Produção de cartazes; Pesquisa em grupo com uso de tecnologias digitais; Criação e adaptação de jogos; Socialização de jogos elaborados pelos estudantes; Produção de videocast.
Organização das aulas	Sequência didática estruturada em 8 aulas (com previsão inicial de 9), envolvendo: diagnóstico inicial, vivências corporais, reflexão conceitual, produção colaborativa e culminância em produção de recurso midiático.
Instrumentos de avaliação e produção de dados	Observação participante; Diário de campo; Cartão do Humor; Produção de cartazes; Registros escritos no caderno dos estudantes; Jogos criados pelos grupos; Videocast produzido pelos alunos.
Foco formativo	Desenvolvimento de vínculos; Fortalecimento do pertencimento; Ampliação da compreensão sobre cooperação e saúde; Estímulo à participação ativa; Valorização da experiência coletiva.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do plano de ensino da pesquisa (2025)

O plano foi elaborado com base na organização dos conteúdos ao longo do bimestre, conforme previsto no Documento Curricular para Goiás (Goiás, 2019), ampliando e respeitando a matriz curricular da Rede Municipal de Educação de Goiânia. A educação para a saúde foi assumida como perspectiva didático-metodológica orientadora do trabalho pedagógico, articulando as reflexões sobre a saúde mental às práticas corporais desenvolvidas ao longo do período. Conforme Oliveira (2023), a Educação Física para a saúde amplia a compreensão do fenômeno saúde, mas exige que o trabalho docente seja orientado por abordagens pedagógicas críticas que confirmem direção formativa ao ensino.

No recorte temporal correspondente ao 4º bimestre de 2025, o DC-GO indicou a unidade temática Brincadeiras e Jogos, com a habilidade: “Vivenciar e criar diferentes jogos populares nacionais e mundiais, de características cooperativas e competitivas, apropriando-se de valores e regras, problematizando suas interfaces com as relações sociais” (Goiás, 2019, p. 193). Tal orientação permitiu organizar um plano que, além de atender às exigências curriculares, favoreceu a integração entre os jogos cooperativos e as reflexões voltadas ao cuidado de si, à convivência e ao fortalecimento de vínculos.



Na construção do plano de ensino, definiu-se como objetivo geral: **promover os jogos cooperativos em uma perspectiva de educação para a saúde, com ênfase na saúde mental.** A partir do enfoque na saúde mental por uma perspectiva salutogênica, Krause (2011) aponta que o desenvolvimento do senso de coerência em contextos educativos está associado ao fortalecimento de recursos generalizados de resistência, como a autoestima e o pertencimento social. Assim, as tarefas de estudo foram organizadas para favorecer experiências consistentes compartilhadas, apoio mútuo e corresponsabilidade.

O plano de ensino apresentou coerência pedagógica interna entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, estruturando as aulas de forma progressiva: 1º) problematização inicial da concepção de competição; 2º) construção de vivências cooperativas; 3º) reflexão coletiva e produção autoral (*videocast*). Essa organização revela uma intencionalidade pedagógica que ultrapassa a aplicação de tarefas motoras, configurando um percurso formativo orientado à transformação das formas de relação dos estudantes com o jogo e com o outro.

É essa intencionalidade docente que, ao se materializar no plano de ensino, permite a construção de aulas que nos permitiram produzir episódios de ensino.

3.3 OS EPISÓDIOS DE ENSINO COMO MATERIAL EMPÍRICO DA PESQUISA

Esta subseção apresenta os episódios de ensino produzidos ao longo do experimento didático formativo, compreendidos como unidades empíricas da pesquisa. A partir, principalmente, dos diários de campo, os episódios descrevem situações concretas vivenciadas em aula, revelando aspectos das interações, das emoções, das aprendizagens e das mediações pedagógicas.

Episódio 1



O primeiro episódio de ensino teve como objetivo problematizar a lógica da competição por exclusão presente nas práticas corporais e nas relações cotidianas dos estudantes. A atividade proposta consistiu em um jogo no qual cada aluno recebeu um balão amarrado ao tornozelo, sendo explicitada apenas uma regra: venceria quem conseguisse manter seu balão intacto até o final do tempo estabelecido.

Desde o momento da entrega dos balões, foi possível perceber que muitos estudantes antecipavam o que ocorreria na atividade, demonstrando familiaridade com esse tipo de dinâmica, possivelmente por já terem vivenciado propostas semelhantes. Logo após a explicação da regra, todos os alunos, de forma imediata e espontânea, passaram a tentar estourar os balões dos colegas, revelando que a interpretação predominante da proposta estava ancorada na lógica de eliminar o outro para alcançar a vitória.

Os primeiros alunos que tiveram seus balões estourados aproximaram-se do professor demonstrando incômodo e sensação de exclusão, questionando se haveria outra rodada para que pudessem “jogar novamente”. Em seguida, perceberam que alguns colegas, mesmo após terem seus balões estourados, continuavam participando da dinâmica, tentando estourar os balões dos demais. Essa situação gerou novas indagações por parte dos estudantes que observavam a cena, questionando por que aqueles colegas não haviam sido eliminados do jogo. Diante disso, a intervenção docente limitou-se a reiterar a única regra previamente estabelecida: venceria quem permanecesse com o balão intacto até o final da atividade.

Após essa mediação, todos os alunos retornaram ao jogo intensificando ainda mais as tentativas de estourar os balões dos colegas. Antes mesmo da retomada da atividade, diversos estudantes expressaram verbalmente sentimentos de insatisfação e frustração em razão de terem sido “eliminados”. Entre as falas registradas, destacaram-se: “Fulano está roubando”; “Meu balão soltou do pé e ele estourou enquanto eu arrumava”; “Sicrano tava segurando, ele puxou minha camisa para estourar o balão” (Diário de Campo, 2025).



Essas manifestações revelam não apenas o desconforto diante da eliminação, mas também a expectativa implícita de que o jogo deveria operar segundo regras mais rígidas de controle e punição, próprias de práticas fortemente marcadas pela lógica competitiva.

No momento da roda de conversa, os estudantes passaram a refletir sobre a experiência vivenciada. A mediação do professor iniciou-se com o questionamento sobre por que haviam conduzido a atividade daquela forma, buscando provocar a reflexão dos alunos sobre suas ações durante o jogo. Em seguida, foi retomada a regra proposta — de que venceria quem mantivesse o balão intacto —, com o objetivo de tensionar a interpretação inicial dos estudantes e ampliar a compreensão da atividade.

A partir dessa mediação, emergiram falas como: “Então, se ninguém estourar o balão, todo mundo ganha?”; “Se todo mundo ganhar não tem graça”; “O que dá graça ao jogo é estourar o balão dos outros”; “Eu senti muita raiva quando tive meu balão estourado” (Diário de Campo, 2025).

Essas falas evidenciam como a experiência do jogo estava, para muitos estudantes, profundamente associada à ideia de vencer o outro e não necessariamente à vivência coletiva da atividade. Ao mesmo tempo, revelaram a presença de sentimentos intensos, como raiva e frustração associados à exclusão do jogo, o que reforçou a necessidade de problematizar pedagogicamente esse modelo de vivência lúdica nas aulas de Educação Física.

Além das falas produzidas durante a roda de conversa, foram utilizados, ao final da aula, os Cartões do Humor como instrumento de registro das percepções emocionais dos estudantes acerca da experiência vivenciada. Nesta primeira aula, apenas cinco estudantes preencheram os cartões, fato que também evidencia certa dificuldade inicial de engajamento com o instrumento. Ainda assim, os registros produzidos ofereceram alguns indícios relevantes sobre os efeitos emocionais do jogo estruturado na lógica da eliminação.

Dos cinco estudantes que responderam ao instrumento, dois indicaram estar irritados, um declarou estar triste, um registrou estar feliz e um afirmou



estar muito feliz. As justificativas apresentadas pelos próprios estudantes reforçam a relação entre os sentimentos expressos e as situações vividas durante o jogo. Uma das alunas que assinalou estar irritada escreveu: “*não valeu*” e “*mim empurraram*”. Outra estudante, que também indicou estar irritada, registrou: “*Calado estourou meu balão quando estava arrumando ele*”. A estudante que indicou estar triste justificou: “*fiquei irritada porque o menino tirou o balão do meu pé*”. Por outro lado, a aluna que declarou estar muito feliz escreveu simplesmente: “*me senti feliz*” (Cartões do Humor, 2025).

Esses registros evidenciam que, para parte dos estudantes respondentes, a vivência do jogo esteve associada a sentimentos de frustração, injustiça e irritação, sobretudo entre aqueles que tiveram seus balões estourados ou se perceberam em situação de desvantagem. Ainda que o número de respondentes tenha sido reduzido, os dados corroboram as falas produzidas oralmente durante a aula e reforçaram a necessidade de problematizar pedagogicamente as práticas centradas na eliminação e na vitória individual.

Episódio 2

O segundo episódio ocorreu no dia 02 de outubro, após um intervalo de aproximadamente duas semanas sem aulas em razão da realização de avaliações externas e internas. A proposta dessa aula previa o uso de recursos audiovisuais para introdução conceitual aos jogos cooperativos. No entanto, em função da indisponibilidade do projetor, foi necessário realizar uma adaptação no planejamento.

Diante dessa limitação, optou-se pelo uso dos Chromebooks para que os estudantes realizassem pesquisas sobre jogos cooperativos e elaborassem cartazes que evidenciassem as diferenças entre jogos cooperativos e jogos competitivos. Essa adaptação, conforme registrado no diário de campo, possibilitou a reorganização da proposta pedagógica sem prejuízo da participação dos estudantes:



Dei início à segunda aula e já tive que fazer uma alteração nela, já que não foi possível utilizar o projetor. A alteração foi o uso dos chromebooks para pesquisar sobre os jogos cooperativos e confecção de um cartaz sobre a diferença dos jogos cooperativos com os competitivos (Diário De Campo, 2025).

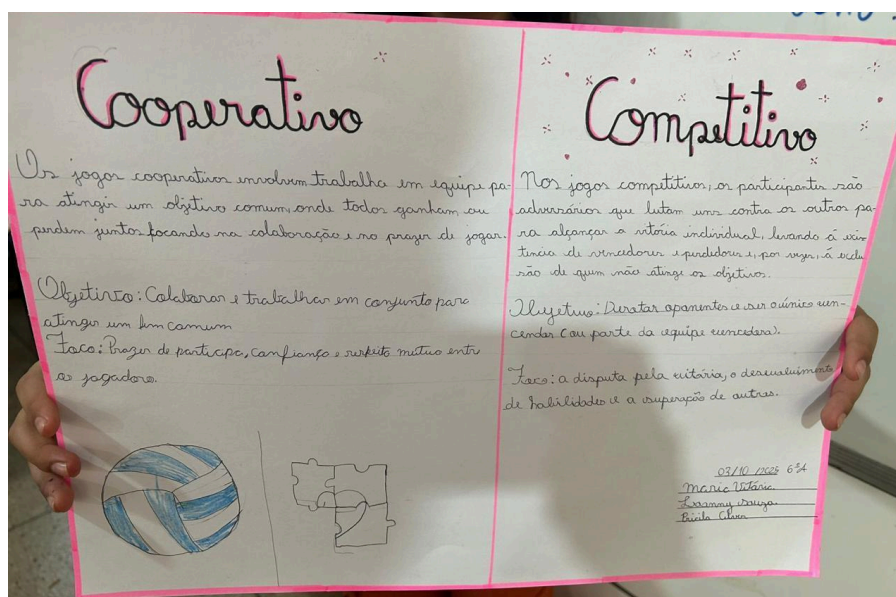
A proposta gerou um envolvimento significativo dos estudantes, que se organizaram em grupos e participaram ativamente tanto das pesquisas quanto da organização das ideias, evidenciando um movimento de engajamento com a atividade proposta. Apesar do engajamento inicial, não foi possível concluir a produção dos cartazes no tempo previsto. Tal situação também foi registrada no diário de campo, indicando a necessidade de ampliação do tempo pedagógico:

Não foi possível a conclusão dos cartazes na mesma aula, mas como a participação foi muito boa e o entusiasmo de boa parte dos alunos, resolvi estender a atividade para mais uma aula (Diário De Campo, 2025).

A continuidade da atividade ocorreu no dia 03 de outubro, momento em que se observaram alterações nas condições contextuais da aula. O comportamento dos estudantes apresentou-se mais disperso, situação relacionada às condições do espaço e à dinâmica escolar naquele momento. Apesar dessas limitações, a maioria dos estudantes manteve uma participação considerada satisfatória, e as produções finais foram avaliadas como relevantes do ponto de vista pedagógico. Tal percepção também encontra respaldo no registro do diário: “Mas em geral as produções foram boas, a maioria dos alunos tiveram uma boa participação na atividade” (Diário De Campo, 2025).

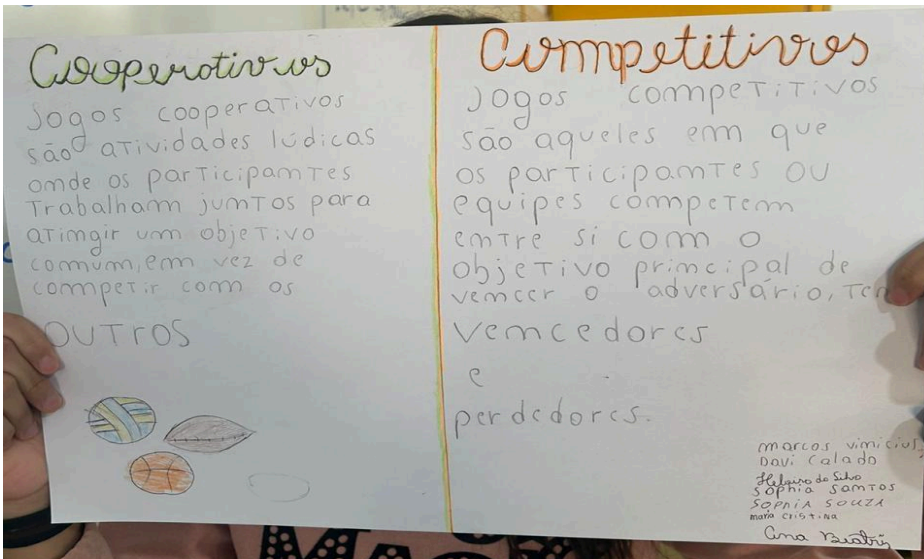
As produções dos estudantes constituem evidência empírica das aprendizagens mobilizadas ao longo dessa sequência didática. As Figuras 1, 2 e 3 apresentam exemplos de cartazes elaborados pelos grupos, nos quais aparecem conceitos como colaboração, objetivo comum, participação coletiva e ausência de exclusão associados aos jogos cooperativos, bem como referências à disputa, vencedores e perdedores e eliminação nos jogos competitivos.

Figura 1 – Cartaz produzido por estudantes com comparações entre jogos cooperativos e jogos competitivos.



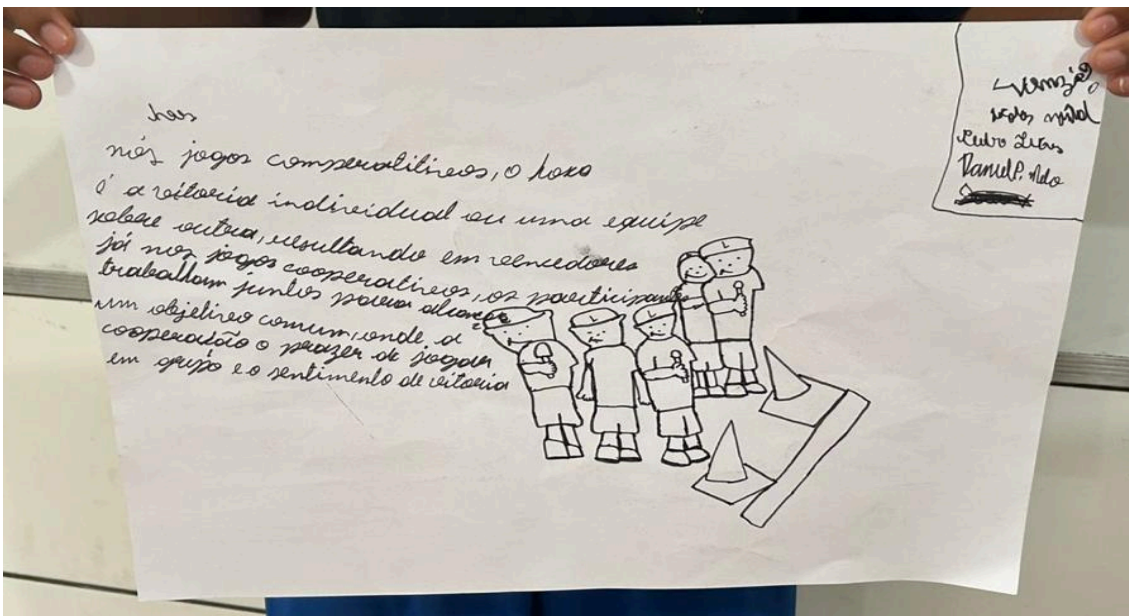
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 2 – Produção discente sobre características dos jogos cooperativos e competitivos.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 3 – Cartaz elaborado por grupo de estudantes com registro conceitual e elementos gráficos.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).



Episódio 3

A proposta da terceira aula consistiu no aprofundamento dos conceitos trabalhados anteriormente, por meio da vivência de um mesmo jogo organizado em duas lógicas distintas: inicialmente estruturado de forma competitiva por exclusão e, posteriormente, ressignificado a partir de princípios cooperativos.

No primeiro momento, quando o jogo foi conduzido sob a lógica da eliminação (dança das cadeiras tradicional), observou-se de forma recorrente o desapontamento dos estudantes que eram excluídos da atividade. Muitos apresentavam semblante de frustração ao serem eliminados, o que evidencia o impacto emocional dessa lógica organizativa. Embora tais manifestações tenham sido registradas em episódios anteriores, neste momento elas se articulam com as condições concretas da aula, conforme indicado no diário de campo:

Hoje o comportamento dos alunos não foi o mesmo, estavam dispersos, e o local que escolhi para a atividade não ajudou. [...] muitas pessoas passando pelo pátio, o que acabou tirando a atenção dos alunos. Nos últimos 10 minutos da aula a situação piorou, pois começou a ser servido o lanche, aumentando o fluxo de pessoas (Diário de Campo, 2025).

Esse registro evidencia que, além da lógica competitiva, as condições do ambiente também interferiram diretamente na vivência dos estudantes, potencializando situações de conflito, frustração e dispersão.

Ainda nesse primeiro momento, alguns estudantes optaram por não participar da segunda etapa da atividade, quando o jogo foi reorganizado sob características cooperativas. Essa decisão foi respeitada, compreendendo-se que a recusa também constitui um dado relevante, especialmente quando analisada à luz das experiências anteriores de exclusão.

Na transição para o jogo cooperativo, percebeu-se inicialmente certa dificuldade de compreensão da proposta, sobretudo porque não havia eliminação dos participantes, mas apenas a retirada progressiva de cadeiras, exigindo que todos permanecessem no jogo e encontrassem soluções coletivas para continuar participando.



Essa mudança de lógica exigiu uma reorganização das ações dos estudantes, o que não ocorreu de forma imediata. Como observado em outros momentos do diário, a passagem de uma lógica individual para uma lógica coletiva demanda mediação e tempo pedagógico, sendo atravessada por tensões e resistências.

À medida que o número de cadeiras diminuía, tornou-se necessário compartilhar o espaço corporal, o que incluía sentar junto aos colegas e, em alguns casos, sentar no colo. Essa situação gerou desconforto inicial em parte do grupo, especialmente por se tratar de estudantes em fase de transição para a adolescência.

Diante desse contexto, foi necessária uma intervenção pedagógica. O professor buscou ressignificar a situação como um desafio coletivo, deslocando o foco do constrangimento corporal para o objetivo da cooperação. Esse movimento de mediação se mostra coerente com o que já vinha sendo observado nas aulas, nas quais a condução docente se apresenta como elemento fundamental para reorganizar as condições de participação.

Após essa intervenção, o jogo passou a fluir com maior envolvimento, organização e participação coletiva, o que pode ser relacionado à melhoria das condições de engajamento dos estudantes, conforme também observado em registros do diário: “Mas em geral as produções foram boas, a maioria dos alunos tiveram uma boa participação na atividade” (Diário de Campo, 2025).

Embora esse registro se refira diretamente à continuidade da atividade anterior, ele reforça um padrão observado nas aulas: mesmo diante de dificuldades contextuais, os estudantes tendem a se envolver quando há reorganização das condições de ensino.

Figura 4 – Estudantes organizando-se coletivamente para permanecer no jogo cooperativo.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 5 – Compartilhamento de cadeiras e apoio mútuo durante a vivência do jogo cooperativo.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 6 – Participação coletiva dos estudantes na etapa final do jogo cooperativo.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os Cartões do Humor foram utilizados nesse episódio em dois momentos distintos: antes e após a vivência do jogo. No primeiro momento, foram considerados os registros de 17 estudantes que apresentaram os termos de assentimento e consentimento devidamente assinados, sendo identificados 6 “muito felizes”, 7 “felizes”, 3 em estado “neutro” e 1 “triste”. Ao final da aula, os mesmos 17 estudantes preencheram novamente o cartão, sendo identificados 9 registros de “muito feliz”, 6 de “feliz” e 2 de “neutro”.

As justificativas apresentadas pelos estudantes permitem compreender melhor os sentidos atribuídos à experiência. Entre os motivos relacionados ao bom humor, destacaram-se: “me saí bem na atividade física”, “me diverti muito na aula”, “tive energia de sobra para brincar/jogar” e “fiz um bom trabalho em equipe”. Tais elementos indicam relações com sentimentos de competência, envolvimento e pertencimento.



Também foram registradas justificativas relacionadas ao mau humor, ainda que em menor número, como “não consegui fazer uma atividade”, “me senti excluído de uma brincadeira/jogo” e “professor ou colega cobrou demais”.

Esses dados indicam que as experiências vividas nas aulas não são homogêneas, produzindo diferentes percepções entre os estudantes. Nesse sentido, o episódio evidencia que fatores como a organização da atividade, as interações entre os alunos e as condições do ambiente influenciam diretamente a forma como as propostas são vivenciadas.

Dessa forma, a mediação pedagógica se mostra central para a construção de experiências mais participativas, inclusivas e emocionalmente significativas nas aulas de Educação Física, especialmente quando se busca a transição de práticas competitivas para práticas orientadas pela cooperação.

Episódio 4

A quarta aula foi realizada no dia 23 de outubro de 2025, após um recesso de uma semana em decorrência da Semana dos Profissionais da Educação⁸, prevista no calendário oficial da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Registra-se ainda que a aula estava inicialmente programada para o dia 22 de outubro, mas precisou ser adiada em um dia em razão da aplicação da prova do SAEB.

A proposta da aula consistiu na vivência de jogos com características cooperativas, buscando aprofundar os princípios trabalhados nas aulas anteriores. Após a organização do grupo e a explicação das regras, os estudantes participaram do jogo “pega-pega colaborativo”. A atividade foi realizada no pátio da escola, espaço menor que a quadra poliesportiva, o que fez com que a dinâmica do jogo se encerrasse mais rapidamente do que o previsto.

⁸ A Semana dos Profissionais da Educação corresponde a um período de recesso escolar previsto no calendário oficial da rede municipal de Goiânia (13 a 17 de outubro de 2025), conhecido informalmente entre os estudantes como “semana do saco cheio”.



Esse aspecto também foi registrado no diário de campo, evidenciando a influência das condições materiais na organização da aula: “A atividade foi realizada no pátio da escola, espaço menor que a quadra de esportes, o que fez com que o jogo terminasse bem rápido” (Diário de Campo, 2025).

Na sequência, o grupo foi reorganizado em círculo para a explicação de uma variação da atividade. Apesar da reorganização e da continuidade da proposta, observou-se que o jogo não se desenvolveu conforme o tempo estipulado.

Ao final da aula, durante a roda de conversa realizada após o preenchimento do Cartão do Humor, os próprios estudantes chegaram à conclusão de que a atividade não avançou porque parte do grupo não estava conseguindo agir de forma colaborativa. Segundo os alunos, aqueles que compunham a corrente frequentemente atuavam de maneira individualizada, o que provocava a quebra constante da organização coletiva.

Essa percepção não se restringe ao discurso dos estudantes, sendo também corroborada pelos registros do diário de campo, que evidenciam empiricamente a dificuldade de construção da ação coletiva: “Na observação percebi que desde o início da atividade (quando a corrente estava com 3 alunos) parecia que agiam de forma individual, com a corrente quebrando várias vezes” (Diário de Campo, 2025).

Além disso, o diário explicita que a melhoria na dinâmica do jogo não ocorreu de forma espontânea, mas esteve diretamente relacionada à intervenção pedagógica: “A situação começou a melhorar quando fiz algumas intervenções” (Diário de Campo, 2025). Esses registros permitem evidenciar que a cooperação, embora compreendida em nível discursivo pelos estudantes, não se materializa automaticamente nas ações corporais, exigindo mediação intencional do professor. A necessidade de intervenção indica que a aprendizagem dos princípios cooperativos envolve um processo de construção progressiva, atravessado por dificuldades, tentativas e reorganizações.

Os registros visuais produzidos durante a aula reforçam essa análise, ao evidenciar momentos distintos da atividade, nos quais é possível observar

tanto a fragmentação inicial quanto a reorganização coletiva após a intervenção pedagógica.

Figura 7 – Organização inicial dos estudantes durante o jogo colaborativo.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 8 – Interação entre os estudantes durante a atividade cooperativa.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 9 – Reorganização coletiva após intervenção pedagógica.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O Cartão do Humor foi aplicado ao final da aula, sendo considerados para análise os registros dos 17 estudantes que apresentaram os termos de assentimento e consentimento devidamente assinados. Os dados indicaram 5 marcações para “muito feliz”, 10 para “feliz”, 1 para “cansado” e 1 para “neutro”.

Observa-se a predominância de registros associados a estados emocionais positivos, o que pode estar relacionado tanto às características da atividade desenvolvida quanto ao envolvimento dos estudantes com as aulas de Educação Física de modo geral. Ainda assim, os dados permitem considerar que, mesmo diante das dificuldades vivenciadas na dinâmica do jogo, os estudantes mantiveram percepções predominantemente favoráveis em relação à experiência.

No campo destinado às justificativas relacionadas ao bom humor, os estudantes puderam assinalar mais de uma opção. Foram registradas as seguintes respostas: “me diverti muito na aula” (7 registros), “me saí bem em



uma atividade física” (6 registros), “aprendi um movimento novo” (2 registros), “fiz um bom trabalho em equipe” (2 registros) e “tive energia de sobra para exercitar” (2 registros). Além disso, alguns estudantes acrescentaram comentários espontâneos, como: “porque participei”, “rendi bem” e “foi muito bom”. No campo referente ao mau humor, houve apenas um registro, com a justificativa: “dia difícil”. Esse dado indica que o estado emocional negativo não esteve diretamente associado à dinâmica da aula, mas possivelmente a fatores externos vivenciados pelo estudante.

De modo geral, considerando o conjunto dos registros, observa-se que a experiência da aula foi predominantemente percebida de forma positiva pelos estudantes, ainda que tensões pontuais tenham emergido na dinâmica coletiva. Esse episódio evidencia que a construção de práticas cooperativas não ocorre de forma linear nem imediata. Mesmo quando os estudantes reconhecem a importância da cooperação em nível discursivo, sua materialização nas ações corporais e nas relações concretas exige continuidade, acompanhamento e mediações pedagógicas constantes — aspecto evidenciado tanto nas falas dos estudantes quanto nos registros do diário de campo.

Ao mesmo tempo, os dados do Cartão do Humor indicam a presença de engajamento, percepção de competência e satisfação na participação das atividades. Contudo, é importante considerar que experiências avaliadas como positivas pelos estudantes não são, necessariamente, indicativas de práticas cooperativas, uma vez que o prazer na atividade pode estar associado a diferentes formas de vivência, inclusive aquelas ainda marcadas por dinâmicas competitivas. Ainda assim, esses elementos apontam para condições favoráveis ao envolvimento dos estudantes nas aulas, podendo constituir um ponto de partida para o desenvolvimento de práticas mais cooperativas.

Episódio 5

A aula 5 foi realizada no dia 31 de outubro de 2025 e correspondeu à continuidade do trabalho iniciado nas aulas anteriores, agora com foco na



organização dos estudantes para investigação sobre os temas relacionados aos jogos cooperativos e à sistematização das produções.

A aula teve início com um pequeno atraso, em razão de uma reunião realizada pelo professor com a direção da escola e outro docente de Educação Física, com o objetivo de discutir a participação da instituição nos Jogos Educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SME). Esse atraso impactou o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades, exigindo reorganização do planejamento no próprio contexto da aula. Tal situação também foi registrada no diário de campo:

Levei os alunos para o laboratório de informática. A aula começou com atraso, pois participei de uma breve reunião com a diretora e outro professor de Educação Física para tratar dos Jogos Educacionais da SME. Esse atraso interferiu no planejamento, pois reduziu o tempo para organizar os equipamentos (Diário De Campo, 2025).

Os estudantes foram conduzidos ao laboratório de informática da escola, onde foi proposta a organização da turma em cinco grupos de trabalho. A divisão ocorreu de forma relativamente espontânea, com orientação do professor apenas quanto à quantidade de grupos, permitindo que os próprios alunos escolhessem seus pares. Essa dinâmica também aparece explicitamente no diário:

Orientei os alunos a se organizarem em cinco grupos. Durante a divisão, deixei os alunos à vontade, estabelecendo apenas a quantidade de grupos, sem definir o número de participantes. A organização ocorreu por afinidade (Diário De Campo, 2025).

Na sequência, foram apresentados no quadro os cinco temas que norteariam a pesquisa dos grupos: (1) “é da natureza humana competir”; (2) “a competição constrói o caráter”; (3) “a criança precisa aprender a perder”; (4) “o mercado de trabalho exige competição”; e (5) “a competição é o que dá graça ao jogo”. Após a organização, os Chromebooks foram distribuídos e os estudantes deram início às buscas e leituras relacionadas aos conteúdos propostos, conforme registrado: “Após a divisão dos grupos, distribuí os chromebooks para que iniciassem a atividade. Ficou combinado que cada integrante deveria registrar, em seu caderno, anotações sobre o tema escolhido pelo grupo” (Diário De Campo, 2025).

Durante o desenvolvimento da atividade, observou-se que alguns estudantes apresentavam dificuldades no uso da tecnologia e na condução da pesquisa. Contudo, optou-se por não intervir de forma diretiva nesses momentos, incentivando a cooperação entre os próprios estudantes, como evidenciado no diário: “Observei que alguns alunos apresentavam dificuldades no uso da tecnologia, mas incentivei que buscassem apoio entre os colegas com maior domínio” (Diário De Campo, 2025).

Esse movimento foi considerado pedagogicamente relevante, pois evidenciou que a cooperação não se manifestou apenas nas práticas corporais, mas também em atividades de organização, tomada de decisão e resolução coletiva de problemas. A experiência mostrou que a mediação docente, ao permitir que o grupo buscasse soluções internas, favoreceu o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade coletiva.

Figura 10 – Estudantes organizados em grupos durante a atividade de pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 11 – Interação entre os estudantes no apoio mútuo durante o uso dos Chromebooks.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse episódio evidencia que a proposta pedagógica integrou as vivências corporais aos momentos de estudo, organização e investigação, ampliando o sentido formativo das aulas. A quadra — e, neste caso, o laboratório de informática — transforma-se em espaço de atividade de estudo, no qual a experiência corporal se articula à reflexão e à problematização.

Nessa dinâmica, a cooperação deixa de ser apenas um conteúdo tematizado e passa a se manifestar nas interações entre os estudantes, contribuindo para o fortalecimento de vínculos, o engajamento e a participação coletiva ao longo das atividades.

Episódio 6

A aula 6 foi realizada no dia 05 de novembro de 2025 e deu continuidade à atividade investigativa iniciada na aula anterior. Na ocasião, os



grupos apresentaram à turma os resultados das pesquisas realizadas, socializando as respostas construídas coletivamente a partir das leituras e discussões desenvolvidas nos encontros anteriores.

As falas dos estudantes evidenciam a presença de concepções socialmente difundidas sobre a competição, que foram mobilizadas e reproduzidas durante as apresentações. Tais posicionamentos encontram respaldo nos registros do diário de campo, que documentam as principais ideias apresentadas pelos grupos:

Durante as apresentações, os alunos trouxeram diferentes argumentos sobre a competição. Um dos grupos afirmou que a competição faz parte da natureza humana, destacando que desde sempre as pessoas competem para conseguir as coisas. Outro grupo apontou que competir ajuda na formação do caráter, pois ensina a se esforçar mais, embora também reconheçam que podem surgir conflitos. Também foi destacado que aprender a perder é importante, pois nem sempre se consegue tudo o que se quer, sendo isso necessário para lidar com a vida. Um grupo relacionou a competição ao mercado de trabalho, afirmando que ela funciona como um combustível para melhorar e se destacar. Por fim, houve a defesa de que a competição é o que dá graça ao jogo, sendo citado que, sem alguém para ganhar e outro para perder, a atividade perde a emoção (Diário de campo, 2025).

Esse conjunto de falas evidencia que os estudantes mobilizam compreensões fortemente marcadas por discursos naturalizados sobre a competição, associando-a à sobrevivência, ao mérito individual, à preparação para a vida e ao desempenho social.

Ao mesmo tempo, observa-se que essas concepções não se apresentam de forma homogênea ou totalmente cristalizada, uma vez que alguns grupos também indicaram limites e tensões associados à competição, como a possibilidade de conflitos e frustrações.

Após as apresentações, foi proposta uma atividade de criação, recriação ou adaptação de jogos, com o objetivo de reorganizar suas regras de modo a torná-los mais cooperativos. Cada grupo foi orientado a discutir possíveis modificações nas dinâmicas, nos objetivos e nos critérios de participação, buscando construir propostas que favorecessem a colaboração entre todos os integrantes.



Os estudantes iniciaram as discussões internas, registrando ideias e combinando alterações que seriam posteriormente socializadas com a turma. Esse movimento indica uma transição importante entre a reprodução de concepções sobre a competição e a possibilidade de reelaboração dessas ideias a partir da vivência e da reflexão coletiva.

Episódio 7

Os jogos elaborados pelos estudantes foram socializados na aula 7, realizada em 12 de novembro de 2025, no ginásio da escola, com a participação dos grupos formados na aula 5. A adesão à proposta foi parcial, uma vez que apenas três dos cinco grupos apresentaram os jogos solicitados, fato registrado como uma limitação do processo.

Os registros do diário de campo evidenciam tanto o desenvolvimento das propostas quanto as diferenças no nível de apropriação dos princípios cooperativos pelos grupos:

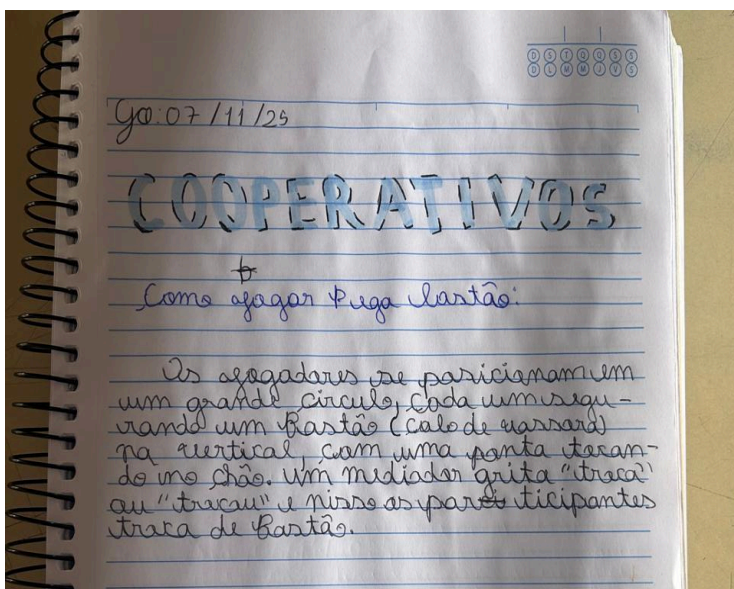
Na aula de hoje, os alunos apresentaram os jogos que haviam preparado em grupo. Nem todos os grupos apresentaram, pois alguns não conseguiram se organizar para trazer a atividade. O primeiro grupo apresentou um jogo com bastões, em que os participantes ficavam em círculo e, ao comando, deveriam soltar o seu bastão e segurar o do colega, sem deixar cair. O grupo demonstrou boa organização, explicando as regras e conduzindo a atividade com a turma. Outro grupo apresentou uma adaptação do jogo 'mãe da rua', em que, conforme os participantes eram pegos, passavam a ajudar o pegador, até que todos estivessem juntos. Já um dos grupos apresentou novamente o pega-pega colaborativo, sem muitas modificações, demonstrando pouca preparação para a atividade (Diário de campo, 2025).

O primeiro grupo apresentou um jogo cooperativo denominado "Passe o Bastão", no qual os participantes, organizados em círculo, seguravam bastões e, ao comando, deveriam soltar o próprio bastão e segurar o do colega ao lado, sem deixá-lo cair. O grupo foi responsável pela explicação das regras, pela demonstração inicial e pela organização da vivência com toda a turma.

Destaca-se o envolvimento desse grupo, que elaborou um registro escrito detalhado sobre o jogo apresentado. As alunas relataram que

praticaram o jogo em casa antes da apresentação, indicando um movimento de ampliação da experiência para além do espaço escolar.

Figura 12 – Registro em caderno elaborado por estudantes com a descrição do jogo cooperativo “Passe o Bastão”.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O segundo grupo apresentou uma adaptação do jogo tradicional “mãe da rua”, propondo que, a cada participante capturado, este passasse a integrar o grupo de pegadores, e que o jogo fosse encerrado apenas quando todos fossem capturados, com atuação conjunta. A proposta evidenciou compreensão dos princípios do jogo cooperativo e demonstrou criatividade na adaptação de um jogo tradicional.

A apresentação desse grupo surpreendeu positivamente, sobretudo considerando que, em aulas anteriores, havia sido observado menor engajamento. Nesta aula, entretanto, o grupo demonstrou protagonismo, organização e envolvimento significativo com a proposta, indicando avanços no processo de participação.

Por outro lado, o terceiro grupo apresentou limitações no desenvolvimento da tarefa, restringindo-se à reprodução do jogo pega-pega colaborativo já vivenciado em aulas anteriores, sem apresentar adaptações ou



novas proposições. Esse dado sugere fragilidades tanto na apropriação dos conceitos quanto no processo de planejamento coletivo.

Essas diferenças entre os grupos evidenciam que a aprendizagem dos princípios cooperativos não ocorre de forma homogênea, sendo atravessada por diferentes níveis de engajamento, compreensão e participação.

Em função do tempo reduzido da aula, não foi possível aplicar o Cartão do Humor neste encontro, conforme previsto no planejamento inicial, configurando uma limitação metodológica deste episódio.

De modo geral, o episódio indica avanços importantes na capacidade de criação, adaptação e condução de jogos pelos estudantes, ao mesmo tempo em que revela limites no processo de apropriação coletiva dos princípios cooperativos, reforçando a necessidade de continuidade das mediações pedagógicas.

Episódio 8

Após a aula 7, houve um novo intervalo de duas semanas sem aulas, em função da realização dos Jogos Educacionais 2025⁹ e das avaliações internas e externas, o que prejudicou a continuidade do plano de ensino. Em razão disso, o que seriam as aulas 8 e 9, destinadas à criação de um videocast, acabou sendo condensado em uma única aula.

Essa reorganização do planejamento e suas limitações também foram registradas no diário de campo, evidenciando as condições concretas de desenvolvimento da proposta:

Após um período sem aulas por conta dos Jogos Educacionais e avaliações, retomei com os alunos a proposta do videocast. No entanto, o tempo disponível não foi suficiente para desenvolver a atividade como planejado, sendo necessário adaptar a proposta. Orientei os grupos sobre os pontos que deveriam abordar no vídeo, como o conceito de jogos cooperativos, a relação com a saúde mental e os sentimentos vivenciados nas aulas. Mesmo assim, não foi

⁹ Os Jogos Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia integram o calendário oficial da rede municipal e têm como objetivo promover valores de convivência, cidadania e saúde por meio de práticas esportivas e lúdicas, envolvendo estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.



possível realizar a gravação durante a aula, ficando combinado que os alunos fariam fora da escola (Diário de campo, 2025).

A aula adaptada foi realizada em sala, momento em que foram apresentados aos grupos os pontos que deveriam ser abordados no videocast: (1) o conceito de jogos cooperativos; (2) a relação com a saúde mental; e (3) os sentimentos despertados pelas vivências.

Contudo, o tempo disponível mostrou-se insuficiente para um trabalho mais aprofundado de produção dos vídeos. O planejamento inicial previa a elaboração dos roteiros e a gravação durante as aulas, mas, diante das limitações, optou-se por solicitar que os grupos realizassem as gravações de forma autônoma em momentos extraclasse. Apenas um grupo encaminhou o material dentro do período considerado para a análise.

Esse dado também aparece como evidência empírica no diário: “Apenas um grupo conseguiu entregar o vídeo dentro do prazo. Os demais não concluíram a atividade, o que pode estar relacionado ao tempo reduzido e à necessidade de realizar a tarefa fora do horário de aula (Diário de campo, 2025). Apesar da baixa adesão, o vídeo apresentado indicou elementos relevantes de compreensão dos conteúdos trabalhados, bem como envolvimento na produção. Destacaram-se aspectos como o cuidado na edição e a inclusão de erros de gravação ao final, conferindo caráter lúdico ao produto.

A análise do videocast produzido pelo grupo indica apropriação conceitual dos conteúdos. No material, os estudantes definem jogos cooperativos como práticas em que os participantes trabalham juntos para alcançar um objetivo comum, sem vencedores ou perdedores, destacando elementos como colaboração, comunicação e ausência de exclusão.

Observa-se também que o grupo estabelece relação explícita entre jogos cooperativos e saúde, ao abordar dimensões físicas, mentais e sociais. Os estudantes indicam que essas práticas contribuem para que os sujeitos não se sintam excluídos e consigam lidar melhor com emoções como tristeza, raiva e ansiedade.

Além disso, o videocast apresenta indícios de protagonismo discente e autoria, uma vez que o grupo organizou o roteiro, articulou conceitos e



construiu uma narrativa própria sobre os conteúdos estudados. O cuidado com a edição e a presença de momentos espontâneos reforçam esse caráter.

Ainda que apenas um grupo tenha concluído a atividade, o material constitui importante evidência empírica das aprendizagens desenvolvidas, especialmente no que se refere à compreensão conceitual dos jogos cooperativos e à sua relação com aspectos subjetivos da saúde e do bem-estar.

3.4 INDÍCIOS DE APRENDIZAGEM E ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES

A análise das situações de ensino desenvolvidas ao longo da sequência didática realizada no experimento didático formativo permitiu identificar diferentes indícios de aprendizagem e de engajamento dos estudantes em relação às experiências propostas. Esses indícios emergem a partir de múltiplas fontes de dados: registros do diário de campo, Cartões do Humor, produções discentes (cartazes, jogos elaborados, registros escritos e videocast) e observação das interações ocorridas durante as aulas.

Nos episódios iniciais, especialmente nas vivências estruturadas sob a lógica competitiva por exclusão, foram recorrentes manifestações de frustração e desconforto por parte dos estudantes eliminados. Esses aspectos não se limitaram à observação do professor, sendo também registrados no diário de campo, que evidencia as reações dos estudantes diante da exclusão:

Durante a atividade, alguns alunos que foram eliminados demonstraram insatisfação e frustração, questionando frequentemente se haveria outra rodada ou se poderiam voltar a participar do jogo. Perguntas como se teriam outra chance de participar apareceram várias vezes, indicando incômodo com a exclusão da atividade (Diário de campo, 2025).

Esse movimento se expressa em falas como “vai ter outra rodada?” e “vou ter outra chance de participar?”, indicando o incômodo gerado pela experiência de exclusão.

O Cartão do Humor aplicado no Episódio 1 (Tabela 1) reforça esse cenário, ao evidenciar a presença de emoções como irritação e tristeza, ainda



que em número reduzido de respondentes, sugerindo que a lógica de eliminação produz impactos que extrapolam a dimensão da atividade em si, alcançando aspectos subjetivos da experiência dos estudantes.

Tabela 1 - Distribuição das respostas do Cartão do Humor no Episódio 1 (5 respondentes)

Categoria emocional	Número de estudantes
Muito feliz	1
Feliz	1
Triste	1
Irritado	2
Total	5

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

À medida que as vivências cooperativas passaram a ser tematizadas e discutidas coletivamente, observaram-se mudanças nas atitudes e nos registros emocionais dos estudantes. No Episódio 3, em que os alunos responderam ao Cartão do Humor antes e após a vivência do jogo, os dados indicaram uma alteração no estado emocional da turma. Conforme apresentado na Tabela 2, houve um aumento no número de estudantes que se declararam “muito felizes” após a atividade, além da ausência de registros de tristeza e cansaço no segundo momento.

Tabela 2 - Cartão do Humor - Episódio 3 (antes e depois da vivência do jogo)

Categoria emocional	Antes do jogo	Após o jogo
Muito feliz	6	9
Feliz	7	6
Neutro	3	2
Triste	1	-
Total	17	17

Fonte: Dados da pesquisa (2025).



As justificativas associadas ao bom humor (Tabela 3) indicam aspectos que dialogam com a proposta pedagógica desenvolvida, como percepção de competência: “me saí bem na atividade física” (Cartão do Humor, 2025), pertencimento (“porque estou com meus amigos”), cooperação (“fiz um bom trabalho em equipe”) e prazer na participação (“me diverti muito na aula”). Esses elementos sugerem não apenas engajamento afetivo, mas também formas de reconhecimento das experiências vivenciadas pelos estudantes.

Tabela 3 - Justificativas associadas ao bom humor - Episódio 2

Justificativas	Frequência
Me saí bem na atividade física	8
Me diverti muito na aula	4
Tive energia de sobra para brincar/jogar	2
Fiz um bom trabalho em equipe	1
Apreendi um movimento novo	1
Porque estou com meus amigos	1

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No Episódio 4, quando as atividades envolveram exclusivamente jogos colaborativos, os dados do Cartão do Humor indicaram uma predominância de registros associados a emoções positivas (Tabela 4), com poucos ou nenhum apontamento relacionado a estados considerados negativos. As justificativas apresentadas pelos estudantes (Tabela 5) sugerem relações entre as vivências e sentimentos de prazer, percepção de competência e envolvimento com a aula.

Tabela 4 - Cartão do Humor - Episódio 4

Categoria emocional	Número de estudantes
Muito feliz	5
Feliz	10
Neutro	1
Cansado	1
Total	17

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 5 - Justificativas associadas ao bom humor - Episódio 4

Justificativas	Frequência
Me diverti muito na aula	7
Me saí bem na atividade física	6
Aprendi um movimento novo	2
Fiz um bom trabalho em equipe	2

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Além dos dados fornecidos pelos Cartões do Humor, outros indícios de aprendizagem emergiram das produções discentes. Os cartazes elaborados no Episódio 2 indicaram que os estudantes passaram a distinguir conceitualmente jogos cooperativos e competitivos, utilizando expressões como “trabalho em equipe”, “ajuda”, “participação de todos” e “objetivo comum”.

Nos episódios posteriores, a elaboração de jogos próprios e a socialização das propostas evidenciaram diferentes níveis de apropriação dos princípios cooperativos. Em alguns casos, os estudantes conseguiram propor atividades com regras voltadas à participação coletiva e à cooperação entre os participantes. Em outros, observaram-se propostas que ainda mantinham elementos de lógica competitiva, com pouca adaptação das regras ou



reprodução de jogos já conhecidos. Ainda assim, esses movimentos indicam avanços em relação à compreensão inicial dos estudantes.

Outro indício relevante de aprendizagem pode ser observado no Episódio 7, no qual os estudantes socializaram os jogos cooperativos elaborados em grupo. Embora apenas três dos cinco grupos tenham apresentado as propostas solicitadas, as produções evidenciaram diferentes níveis de apropriação dos princípios cooperativos. Destaca-se o primeiro grupo, que apresentou o jogo denominado “Passe o Bastão”, indicando compreensão da lógica cooperativa da atividade, bem como organização ao explicar as regras, realizar a demonstração prática e conduzir a vivência com a turma. Além disso, o grupo elaborou um registro escrito sobre o jogo e relatou ter praticado a atividade em casa, o que pode indicar engajamento com a proposta para além do espaço escolar, ainda que não permita afirmar, de forma conclusiva, a transferência do conhecimento para outros contextos.

O segundo grupo também apresentou indícios de engajamento e protagonismo ao adaptar o jogo tradicional “mãe da rua” para uma lógica cooperativa, evidenciando envolvimento na tarefa proposta. Esse movimento ganha relevância ao considerar as dificuldades de aprendizagem previamente observadas entre os integrantes do grupo, entre as quais se destacam estudantes em processo de alfabetização e outros com dificuldades de leitura, interpretação de texto e expressão escrita — aspectos que puderam ser percebidos, inclusive, nos registros produzidos durante as atividades.

Por outro lado, a apresentação do terceiro grupo, que reproduziu uma atividade já vivenciada anteriormente sem modificações significativas, também compõe os dados da pesquisa ao evidenciar que o processo de apropriação dos conteúdos não ocorre de forma homogênea entre os estudantes. Esses contrastes reforçam o caráter processual da aprendizagem e evidenciam a importância das mediações pedagógicas ao longo da proposta.

Assim, as produções do Episódio 7 podem ser compreendidas como expressão de alguns indícios de avanços no processo formativo, especialmente, no que se refere ao protagonismo discente, à capacidade de



criação e à compreensão dos princípios que fundamentam os jogos cooperativos.

O *videocast* produzido no Episódio 8 constitui outro dado relevante desse processo. Nele, os estudantes definem jogos cooperativos como práticas baseadas na colaboração e na ausência de vencedores e perdedores, além de estabelecerem relação explícita entre cooperação, bem-estar emocional e pertencimento social. As falas presentes no vídeo demonstram capacidade reflexiva ampliada, ao abordarem temas como autoestima, exclusão social e saúde emocional.

Assim, o conjunto dos dados permite identificar indícios de que o processo pedagógico desenvolvido contribuiu para a compreensão de aspectos conceituais dos jogos cooperativos, bem como para o engajamento dos estudantes e a emergência de reflexões relacionadas ao pertencimento, à convivência e às emoções.

No entanto, é importante considerar que tais movimentos não se manifestaram de forma homogênea entre todos os grupos. Apenas parte dos estudantes participou da elaboração dos jogos e da produção do *videocast*, sendo que, em alguns casos, as propostas ainda apresentaram elementos de reprodução ou limitações na apropriação dos princípios trabalhados. Esses aspectos indicam a necessidade de compreender as condições em que as atividades foram desenvolvidas, bem como os desafios enfrentados pelos estudantes ao longo do processo.

Além disso, as rodas de conversa constituem um espaço relevante para aprofundar a compreensão das percepções dos alunos, ainda que seus registros tenham sido sistematizados por meio de diário de campo, o que impõe limites à análise mais detalhada das falas. Nesse sentido, os resultados devem ser compreendidos à luz dessas condições, apontando mais para possibilidades e caminhos formativos do que para afirmações generalizantes.

3.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS À LUZ DA SALUTOGÊNESE E DA EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE



A análise dos dados produzidos ao longo do experimento didático formativo permite compreender que as experiências pedagógicas com os jogos cooperativos extrapolaram a dimensão técnica ou procedimental da aula de Educação Física, configurando-se como experiências educativas carregadas de conhecimentos, sentidos, afetos e relações sociais. Tal compreensão encontra respaldo na teoria da salutogênese, que desloca o olhar da saúde enquanto ausência de doença para a saúde como processo construído nas interações entre sujeito, contexto e experiências vividas (Antonovsky, 1979; 1987).

Nesse sentido, as situações analisadas não podem ser interpretadas apenas como registros de aprendizagem motora ou cognitiva, mas como contextos nos quais emergem indícios relacionados à mobilização de recursos subjetivos e sociais, que se articulam às experiências vivenciadas pelos estudantes no contexto das aulas. A organização pedagógica das aulas, a construção coletiva de regras, a problematização das experiências nas rodas de conversa e a valorização da autoria dos estudantes contribuíram para a emergência de elementos associados ao senso de coerência (Oliveira, 2023). Tais aspectos podem ser observados, por exemplo, quando os estudantes passaram a compreender a lógica dos jogos cooperativos, como evidenciado nas falas registradas nas rodas de conversa e nos cartazes elaborados, nos quais destacaram ideias como “trabalho em equipe”, “participação de todos” e “objetivo comum”.

Da mesma forma, a elaboração e adaptação de jogos pelos próprios estudantes indicam possibilidades de manejo das situações propostas, na medida em que os alunos mobilizaram conhecimentos e recursos para organizar atividades, ainda que com diferentes níveis de apropriação. Já a dimensão da significância pode ser percebida nas justificativas apresentadas nos Cartões do Humor e nas falas dos estudantes, que associaram as experiências vivenciadas a sentimentos de prazer, pertencimento e envolvimento com a aula.

Nessa direção, à luz da perspectiva da salutogênese, tais experiências podem ser compreendidas como situações que contribuem para tornar o



mundo mais compreensível, que oferecem condições de ação e que produzem sentido para os sujeitos, elementos considerados relevantes para a compreensão dos processos de saúde (Antonovsky, 1987).

A previsibilidade das propostas, a clareza dos objetivos e a mediação docente contribuíram para a dimensão da compreensibilidade, na medida em que possibilitaram aos estudantes compreenderem a lógica das atividades e suas finalidades. A cooperação entre os estudantes, o apoio mútuo e a possibilidade de adaptação das atividades diante das dificuldades indicam aspectos relacionados à dimensão da maleabilidade, ao evidenciar que os alunos mobilizaram recursos para lidar com as situações propostas, ainda que com diferentes níveis de apropriação.

O envolvimento dos estudantes em tarefas como a elaboração de jogos, a produção de materiais escritos e a realização de atividades fora do tempo escolar sugere a atribuição de sentido às experiências vivenciadas, podendo ser relacionado à dimensão da significância, entendida como o valor subjetivo atribuído às experiências.

Diante do cenário exposto, é possível considerar que a experiência desenvolvida apresentou elementos que se aproximam de ações de educação para a saúde orientadas pela construção do senso de coerência dos estudantes (Oliveira, 2023; Lima, 2024). Essa leitura encontra consonância com a proposição de Quennerstedt (2019), ao compreender a saúde como um processo contínuo de aprendizagem (*healthyng*), construído nas experiências cotidianas e não como um resultado mensurável ao final de uma intervenção. Ao relatarem satisfação com as atividades, ao reconhecerem aprendizagens e ao mencionarem a realização de práticas relacionadas aos jogos cooperativos em outros contextos, os estudantes expressaram que as experiências vividas nas aulas passaram a integrar, em alguma medida, seus modos de compreender o corpo, o outro e as relações. Não se trata, portanto, de resultados pontuais, mas de indícios de aprendizagem que expressam que a Educação Física intencionalmente organizada e mediada pelo professor pode produzir experiências que participam da construção de sentidos sobre saúde, convivência e bem-estar (Lima, 2024).



Os dados indicam que os jogos cooperativos, quando mediados pedagogicamente, podem estar associados à mobilização de recursos generalizados de resistência, que Krause (2011) identifica como relevantes no contexto escolar, como a autoestima e o sentimento de pertencimento. Em nosso experimento, tais aspectos podem ser observados em situações específicas registradas no diário de campo, nas quais estudantes que, em momentos anteriores, demonstravam retraimento, desinteresse ou dificuldades de participação e passaram a se envolver de forma mais ativa nas atividades.

No Episódio 7, por exemplo, um dos grupos, composto por estudantes com dificuldades de leitura, escrita e participação nas aulas, assumiu a condução da atividade proposta, explicando as regras, organizando a turma e participando da execução do jogo. Esse movimento também se expressa nas falas registradas nas rodas de conversa e nos Cartões do Humor, em que os estudantes destacaram aspectos como “fiz um bom trabalho em equipe” e “me diverti com meus amigos”, indicando experiências relacionadas ao reconhecimento no grupo e à participação coletiva.

Esses elementos nos põem em diálogo com a crítica de Kirk (2021; 2023) às abordagens pedagógicas centradas exclusivamente no desempenho ou no gasto energético, ao afirmar que tais modelos tendem a ignorar as necessidades afetivas e relacionais dos estudantes, especialmente, em contextos de vulnerabilidade social e emocional. Ao contrário, práticas que valorizam o vínculo, a escuta e o reconhecimento podem favorecer experiências mais sensíveis às relações estabelecidas no ambiente escolar.

Nesse sentido, o experimento didático formativo realizado pode ser compreendido como uma ampliação das possibilidades de abordagem da Educação Física para a saúde, ao indicar movimentos de engajamento e participação dos estudantes, ainda que de forma não homogênea e situada nas condições concretas da prática pedagógica.

Nesse sentido, os resultados empíricos desta pesquisa dialogam com a compreensão de Oliveira (2023) de que a educação para a saúde, especialmente em seu eixo social, se materializa nas relações construídas no cotidiano escolar. Ainda que a participação dos estudantes não tenha ocorrido



de forma homogênea, sendo marcadas por diferentes níveis de envolvimento, resistências e limitações ao longo do processo, observou-se, em determinadas situações, engajamento na realização das atividades, cuidado com as produções coletivas e maior implicação de alguns grupos nas tarefas propostas.

Destacam-se, por exemplo, o envolvimento de grupos na elaboração e condução de jogos cooperativos e a produção do videocast por um dos grupos, indicando possibilidades de autoria, pertencimento e reconhecimento. Tais experiências, ainda que situadas e não generalizáveis, podem ser compreendidas como práticas que se articulam à construção de sentidos sobre convivência, participação e bem-estar no contexto escolar.

Ao mesmo tempo, os dados revelaram limites que precisam ser incorporados à análise. Aspectos de natureza institucional, como a descontinuidade das aulas, os longos intervalos no calendário escolar e a sobreposição de eventos, impactaram o desenvolvimento da proposta. Além disso, observaram-se fatores relacionados à organização pedagógica e à dinâmica das aulas, como a adesão parcial de alguns grupos às propostas, que podem estar associados às estratégias de condução das atividades, às formas de organização do trabalho coletivo e às características dos próprios estudantes. Esses elementos indicam que a prática pedagógica foi atravessada por diferentes condicionantes — institucionais, pedagógicos e relacionais — que influenciaram o alcance das experiências desenvolvidas.

Esses limites não podem ser compreendidos apenas como questões organizacionais internas à escola, mas se inserem em um contexto mais amplo das políticas educacionais em curso no país. Conforme discutem Freitas e Libâneo (2024), as reformas educacionais orientadas por resultados têm subordinado o trabalho pedagógico a indicadores externos de desempenho, intensificando a pressão por metas e avaliações padronizadas. Nesse cenário, o ensino tende a ser reorganizado em função da preparação para exames e do cumprimento de índices, o que contribui para a fragmentação do tempo escolar, a interrupção frequente das atividades e a priorização de práticas centradas na transmissão e memorização de conteúdos.



No contexto desta pesquisa, tais condicionantes se expressaram na descontinuidade das aulas, na sobreposição de eventos institucionais e na dificuldade de manter a regularidade das atividades planejadas, impactando diretamente o desenvolvimento da proposta pedagógica. Esses elementos evidenciam que a implementação de experiências formativas mais amplas, como aquelas orientadas pela educação para a saúde e pela cooperação, não depende exclusivamente da intencionalidade do professor, mas está condicionada às dinâmicas institucionais e às políticas que organizam o cotidiano. Tal configuração impacta também o engajamento dos estudantes. Quando a escola é percebida, predominantemente, como espaço de cumprimento de tarefas avaliativas, muitos alunos não identificam sentido nas atividades propostas, o que pode repercutir em participação parcial ou descontinuidade no envolvimento com as experiências pedagógicas (Freitas; Libâneo, 2024). Assim, as dificuldades observadas na implementação da sequência didática não são atribuídas exclusivamente a disposições individuais, mas compreendidas como parte de um cenário educacional marcado por tensionamentos estruturais.

Nesse contexto, a atuação do professor assume papel central, uma vez que a organização intencional das atividades, a mediação das relações e a criação de espaços de diálogo podem contribuir para a construção de sentidos mais significativos para os estudantes. Ainda que tais ações não eliminem os condicionantes institucionais, indicam possibilidades de resistência pedagógica no interior da escola, ao buscar formas de envolver os alunos, problematizar as experiências vividas e ampliar as formas de participação nas aulas.

No caso da Educação Física, soma-se ainda a representação social da disciplina como momento de recreação ou passatempo, e não como espaço legítimo de estudo e elaboração conceitual (Faria; Machado; Bracht, 2012). Essa percepção pode dificultar a consolidação de propostas que articulam vivência corporal, reflexão e construção de conceitos, exigindo do professor constante esforço de legitimação pedagógica do componente curricular.

No desenvolvimento desta pesquisa, tais tensionamentos puderam ser observados em diferentes momentos, como na tendência inicial dos estudantes



em interpretar as atividades a partir de uma lógica competitiva pela exclusão, mesmo quando a proposta indicava outra direção, bem como na adesão parcial de alguns grupos às tarefas de elaboração e socialização dos jogos. Também se evidenciaram situações em que os alunos demonstraram dificuldade em se engajar em momentos de reflexão, como nas rodas de conversa, ou em avançar para além da reprodução de atividades já conhecidas. Esses aspectos indicam que a implementação de propostas com maior intencionalidade pedagógica na Educação Física demanda não apenas organização didática, mas também um processo contínuo de negociação de sentidos com os estudantes.

Nessa perspectiva, os limites identificados também dialogam com a abordagem salutogênica, que reconhece que os processos relacionados à saúde são condicionados por fatores sociais, institucionais e políticos, e não se reduzem a iniciativas individuais (Antonovsky, 1996; Mittelmark et al., 2022). Assim, a análise busca situar os resultados nas condições concretas em que a experiência pedagógica foi desenvolvida, reconhecendo tanto as potencialidades quanto os desafios que atravessaram sua realização.

A metáfora do “rio da vida” proposta por Antonovsky (1996) permite compreender essa realidade com precisão, pois professores e estudantes não constroem suas experiências educativas em águas calmas, mas em correntes atravessadas por tensões, interrupções e obstáculos estruturais. Ainda assim, os dados revelam que, mesmo nesse cenário, foi possível construir experiências pedagógicas significativas, capazes de produzir engajamento, autoria e fortalecimento de vínculos. Isso reforça a potência pedagógica dos jogos cooperativos quando articulados a uma intencionalidade educativa comprometida com a formação humana e com a promoção da saúde em sentido ampliado. Compreendemos que tal cenário poderia ser potencializado com políticas de valorização do magistério e de justiça social que diminuam as mazelas produzidas pelas desigualdades sociais que afetam o processo de aprendizado dos alunos.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa não sustentam uma visão instrumental dos jogos cooperativos como técnica capaz de “resolver”



problemas de ordem da saúde mental ou transformar automaticamente as relações escolares. Ao contrário, nossos dados alçam reflexões pertinentes que indicam que seu potencial reside na possibilidade de produzir experiências educativas que mobilizam dimensões subjetivas e relacionais da saúde, como pertencimento, sentido, cooperação e reconhecimento.

Trata-se, portanto, de compreender os jogos cooperativos não como uma proposta pedagógica que produz efeitos de forma automática ou independente do contexto, mas como uma prática cultural que exige mediação intencional do professor, sendo construída nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Nessa direção, podem contribuir para a construção de uma Educação Física alinhada a uma concepção crítica, ampliada e humana de educação para a saúde (Oliveira, 2023; Kirk, 2021; Quennerstedt, 2019).

3.6 O RECURSO EDUCACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES FRENTE AO PROBLEMA DE PESQUISA

O recurso educacional produzido no âmbito desta pesquisa não se configura apenas como um produto técnico ou um material didático complementar, mas como uma síntese do percurso formativo construído ao longo do experimento didático-formativo e como uma resposta pedagógica concreta ao problema de pesquisa que orientou este estudo (Mendonça et al., 2022). Ele é materializado como um caderno pedagógico em formato de *ebook*. e intitulado: “Saúde mental em jogo: uma proposta para as aulas de Educação Física baseada na cooperação”, ele expressa, sobretudo, a possibilidade de inspirar práticas pedagógicas mais sensíveis às dimensões afetivas, relacionais e sociais da experiência corporal na Educação Física escolar. O recurso educacional pode ser acessado em: https://www.researchgate.net/publication/399430822_Saude_mental_em_jogo_uma_proposta_para_as_aulas_de_Educacao_Fisica_baseada_na_cooperacao

Figura 13 – Capa do recurso educacional.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O problema que motivou esta investigação emergiu da constatação de que, no cotidiano escolar, muitos estudantes vivenciam situações de sofrimento emocional, fragilidade nos vínculos e dificuldades de pertencimento, ao mesmo tempo em que a Educação Física, não raramente, permanece orientada por lógicas centradas no desempenho, na técnica ou na responsabilização individual pela saúde, o que leva a quadros de frustração e exclusão. Diante desse cenário, o recurso educacional foi concebido como uma proposta concreta de enfrentamento dessa problemática, ao oferecer subsídios teórico-metodológicos e sugestões de práticas pedagógicas que reposicionam o ensino dos jogos a partir de uma perspectiva cooperativa, relacional e promotora de saúde.

O caderno pedagógico materializa, assim, uma concepção de Educação Física alinhada à abordagem salutogênica, na medida em que organiza experiências capazes de favorecer o fortalecimento do senso de



coerência dos estudantes (Oliveira, 2023). As propostas de jogos, as estratégias de mediação docente, os momentos de reflexão coletiva e os dispositivos pedagógicos sugeridos (como rodas de conversa, escuta dos sentimentos, organização cooperativa das atividades e problematização das vivências) constituem oportunidades concretas para que os alunos experienciem a compreensibilidade das situações, reconheçam recursos para lidar com desafios e atribuam sentido às atividades desenvolvidas (Lima, 2024). Trata-se, portanto, de um material que não se limita a propor “dinâmicas”, mas que estrutura experiências pedagógicas voltadas à construção de vínculos, à participação e à produção coletiva de sentidos, aspectos centrais na promoção da saúde segundo Antonovsky (1987) e Oliveira (2023).

Além de responder ao problema de pesquisa no plano pedagógico, o recurso educacional também pode ser compreendido a partir de suas diferentes camadas constitutivas — conceitual, didático-pedagógica, comunicacional e estético-funcional —, as quais contribuem para qualificar sua coerência interna e seu potencial de uso em contextos reais de ensino (Mendonça et al., 2022).

No plano conceitual, o material ancora-se explicitamente nos referenciais da salutogênese, da educação para a saúde e dos jogos cooperativos, articulando categorias como senso de coerência, pertencimento, cooperação, autonomia e saúde mental (Antonovsky, 1996; Oliveira, 2023; Quennerstedt, 2019). Essa camada garante que o recurso não seja apenas um conjunto de “atividades práticas”, mas uma proposta teoricamente situada, alinhada a uma concepção ampliada de saúde e a uma perspectiva crítica de Educação Física escolar.

Na dimensão didático-pedagógica, o caderno estrutura-se como uma proposta de mediação docente, e não como um roteiro prescritivo. As sugestões de organização das aulas, os momentos de diálogo, os convites à escuta dos estudantes e os dispositivos de reflexão coletiva operam como estratégias que favorecem a participação ativa, o protagonismo e a construção compartilhada de sentidos. Essa organização dialoga com a ideia de que o



ensino não se reduz à transmissão de conteúdos, mas constitui um processo relacional no qual se produzem aprendizagens, vínculos e experiências significativas, conforme defendem Oliveira (2023), Kirk (2021) e Quennerstedt (2019).

A camada comunicacional do recurso expressa-se na escolha de uma linguagem acessível, dialógica e próxima do cotidiano docente, buscando romper com a lógica de materiais excessivamente técnicos ou distantes da realidade escolar. O texto procura conversar com o professor, convidando-o à reflexão sobre sua prática e oferecendo subsídios para que ele próprio ressignifique as propostas a partir de seu contexto. Essa característica reforça o potencial formativo do material e amplia suas possibilidades de circulação e apropriação (Mendonça et al., 2022).

Por fim, a dimensão estético-funcional também compõe o legado do recurso, na medida em que sua organização visual, a estruturação dos conteúdos, a disposição das propostas e a clareza na apresentação favorecem o uso efetivo no cotidiano escolar. Mais do que um detalhe gráfico, essa dimensão expressa uma concepção de cuidado com quem irá utilizar o material, reconhecendo que a forma também comunica valores e pode favorecer ou dificultar a experiência pedagógica.

Consideradas de maneira integrada, essas camadas revelam que o recurso educacional não se limita a um “produto final” da pesquisa, mas constitui parte do próprio processo investigativo e formativo. Ele materializa uma epistemologia da prática, na qual teoria e experiência docente se encontram, produzindo um conhecimento situado, comprometido com a realidade escolar e com a promoção de modos mais humanos de ensinar e aprender Educação Física, perspectiva que dialoga com a concepção do professor como pesquisador de sua própria prática (Pimenta; Ghedin, 2002).

Ao longo das situações analisadas nesta pesquisa, foi possível identificar indícios de aprendizagem, engajamento e mudanças nas formas de participação dos estudantes, especialmente, quando as práticas cooperativas passaram a ocupar lugar mais central nas aulas. Essas mudanças podem ser observadas em situações em que alguns estudantes passaram a se envolver



mais ativamente nas atividades, assumindo papéis na organização dos jogos, na explicação de regras e na condução das práticas, mesmo quando anteriormente demonstravam retraimento ou dificuldades de participação.

Além disso, foram registrados relatos de estudantes sobre a realização de atividades semelhantes fora do contexto escolar, o que pode indicar engajamento com as propostas para além do tempo da aula. A mobilização de aspectos relacionados ao pertencimento pode ser observada nas falas dos alunos e nos registros dos Cartões do Humor, em que destacaram a importância de “estar com os amigos” e de “participar com o grupo”, bem como em situações em que demonstraram maior envolvimento nas tarefas coletivas.

O recurso educacional nasce diretamente dessas experiências e incorpora tais elementos como fundamento de sua organização, o que lhe confere coerência interna entre teoria, prática e produto. Nesse sentido, o legado do material também reside em sua potencialidade formativa para outros professores. Ao sistematizar uma proposta pedagógica baseada nos jogos cooperativos, articulada às reflexões sobre a promoção da saúde mental e ancorada em fundamentos teóricos consistentes, o caderno oferece aos docentes uma possibilidade concreta de repensar suas práticas, ampliando o olhar sobre o papel da Educação Física na escola. Trata-se de um recurso que dialoga com a realidade cotidiana do professor, respeita os limites estruturais do contexto escolar e, ao mesmo tempo, propõe deslocamentos importantes em relação às concepções tradicionais de ensino, favorecendo práticas mais humanizadoras e comprometidas com o cuidado coletivo.

Além disso, o recurso educacional apresenta-se como um instrumento que contribui para o desenvolvimento do eixo social da educação para a saúde, conforme proposto por Oliveira (2023), ao priorizar experiências que envolvem convivência, escuta, corresponsabilidade e reconhecimento mútuo. Os jogos cooperativos, quando organizados pedagogicamente a partir dessa lógica, são trabalhados não apenas como conteúdos da cultura corporal, mas também como possibilidades de construção de experiências relacionais, podendo favorecer a mobilização de recursos generalizados de resistência na direção da constituição de ambientes mais acolhedores (Krause, 2011).



Nessa perspectiva, os estudantes têm a oportunidade de experimentar o estar-junto de forma menos excludente, ainda que de maneira situada e não homogênea. Essa dimensão relacional do recurso educacional configura-se como uma de suas principais contribuições, especialmente, em um contexto escolar marcado por fragilidades nos vínculos e por demandas relacionadas à saúde mental.

Importa destacar que o valor do recurso educacional não reside na promessa de soluções definitivas para problemas complexos que atravessam a escola, mas em sua capacidade de inaugurar outras possibilidades de ação pedagógica. Ele oferece caminhos, provoca reflexões e convida o professor a assumir uma postura mais intencional no cuidado com as relações que se estabelecem nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, seu legado é também ético e político, ao defender uma prática pedagógica comprometida com a dignidade dos estudantes, com a valorização das diferenças e com a construção de espaços educativos mais acolhedores (Kirk, 2021; 2023).

Assim, o recurso educacional produzido nesta pesquisa consolida-se como uma resposta concreta ao problema investigado, ao propor uma Educação Física escolar que reconhece o corpo como lugar de experiência, o jogo como espaço de encontro e a aula como território de produção de saúde (Oliveira, 2023). Seu legado não se limita ao material elaborado, mas se projeta na possibilidade de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e comprometidas com a promoção da vida no cotidiano escolar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou responder à seguinte questão: como tematizar os jogos cooperativos no contexto das aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva salutogênica de educação para a saúde?

Os resultados indicam que a tematização dos jogos cooperativos, quando sustentada por uma intencionalidade pedagógica crítica e por mediação reflexiva, pode contribuir para mudanças na experiência dos estudantes nas aulas de Educação Física. Os episódios analisados indicaram aumento do engajamento, maior participação e manifestações relacionadas ao sentimento de pertencimento, especialmente, quando comparadas as vivências em jogos competitivos por exclusão com aquelas organizadas sob a lógica cooperativa.

Os dados provenientes do Cartão do Humor apontaram alterações nos estados emocionais dos estudantes após as práticas cooperativas, com predominância de registros associados à satisfação e ao envolvimento com as atividades. As justificativas apresentadas — como diversão, trabalho em equipe, percepção de competência e convivência com os colegas — sugerem que as experiências vivenciadas mobilizaram dimensões que ultrapassam o plano motor, alcançando aspectos subjetivos e relacionais da experiência escolar.

Os registros do diário de campo corroboram essa leitura ao indicarem que, em situações estruturadas sob a lógica competitiva e excludente, emergiram com maior frequência conflitos, frustrações e percepções de injustiça. Já nas vivências cooperativas, observaram-se, em determinados momentos, maior abertura ao diálogo, ampliação das interações e redução de conflitos. Tais movimentos não ocorreram de forma linear ou homogênea, mas indicam um processo gradual de resignificação das relações com o jogo e com o outro.

Nesse sentido, a discussão dos dados sustenta a compreensão de que a Educação Física escolar pode constituir-se como espaço privilegiado para a



promoção da dimensão social da educação para a saúde, ao criar condições pedagógicas que favoreçam experiências de convivência, reconhecimento mútuo e construção coletiva de sentido. Isto, ao nosso ver, pode provocar algum impacto na saúde mental, em vista de alterar o espaço escolar para que seja mais consistente e acolhedor. Contudo, outros estudos são necessários para verificar os efeitos deste impacto.

É fundamental reconhecer, entretanto, que os resultados desta pesquisa não podem ser analisados de forma descontextualizada. A investigação evidenciou limites relevantes, como interrupções no calendário escolar, dificuldades de continuidade pedagógica, adesão parcial de alguns estudantes às propostas e condicionantes institucionais que impactaram o desenvolvimento do plano de ensino.

Essas limitações indicam que as experiências pedagógicas não dependem exclusivamente da intencionalidade docente, mas são atravessadas por fatores institucionais, sociais e organizacionais que condicionam as possibilidades da prática educativa. Ao mesmo tempo, reforçam a importância da mediação do professor na construção de estratégias que possibilitem maior envolvimento dos estudantes, mesmo diante dessas condições.

Ainda assim, foi possível observar, em situações específicas, deslocamentos nas formas de participação dos estudantes, especialmente, no que se refere ao envolvimento em atividades coletivas, à organização de jogos e à interação entre os pares. Esses movimentos permitem considerar que os jogos cooperativos, quando tematizados e mediados pedagogicamente, podem contribuir para ampliar as possibilidades de participação e de construção de experiências mais significativas nas aulas de Educação Física.

O recurso educacional produzido — o caderno pedagógico — sintetiza esse percurso e se apresenta como possibilidade de apoio à prática docente, ao sistematizar experiências, estratégias e reflexões construídas ao longo da pesquisa. Mais do que um produto técnico, expressa uma proposta pedagógica orientada pela valorização das relações, da cooperação e da construção coletiva de sentido.



Por fim, esta pesquisa não pretende oferecer respostas definitivas, mas indicar um caminho possível para a tematização dos jogos cooperativos na Educação Física escolar. Também, indicamos a necessidade de investigações futuras que aprofundem essa temática em diferentes contextos e com maior tempo de acompanhamento, ampliando a compreensão sobre as experiências dos estudantes e suas relações com a educação para a saúde.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Meycyhane Nogueira et al. Os usos da teoria da salutogênese na Educação Física: uma revisão de escopo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 30, e30033, 2024.

AMARAL, Maria Odete Pereira et al. ProMenteSã: Formação de professores para promoção da saúde mental na escola. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 33, 2020.

ANTONOVSKY, Aaron. **Health, Stress and Coping**. London: Jossey-Bass, 1979.

ANTONOVSKY, Aaron. The Salutogenic Model as a Theory to Guide Health. **Health Promotion International**, Oxford, v. 11, n. 1, p. 11-18, 1996.

ANTONOVSKY, Aaron. **Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well**. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987.

ANTONOVSKY, Avishai. The Salutogenic Model of Health: Ease, Dis-ease, and the River in Between. In: LIAMPUTTONG, P. (ed.). **Handbook of Concepts in Health, Health Behavior and Environmental Health**. Springer: Singapore, 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRODTMANN, D. O que mantém as crianças e os jovens mais saudáveis? In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (orgs.). **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 95–115.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 6. ed. São Paulo: Projeto Cooperação, 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Papirus Editora, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.



DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The SAGE handbook of qualitative research**. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v. 18 n. 1, p. 120-129, jan./mar. 2012.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. A didática desenvolvimental como enfrentamento crítico das atuais políticas educacionais no Brasil. In: ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos (orgs.). **Educação escolar e ensino desenvolvimental: estudos na perspectiva de Davydov e outros teóricos**. Anápolis: Editora UEG, 2024.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. e246996, 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação; UNDIME-GO. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Goiânia: Seduc-GO; Undime-GO, 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional de Saúde: 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2025**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 dez. 2025.

JARROS, Rafaela Behs. **Perfil neuropsicológico de adolescentes com transtornos de ansiedade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

JORGE, João M. F. Será a Competição o Estado Natural do Ser Humano? **Motricidade Humana: Novo Paradigma da Educação Física**. 10 de mar. 2017. Disponível em: <https://motricidadehumana.org/2017/03/10/sera-a-competicao-um-estado-natural-do-ser-humano/>



KEYES, Corey L. M. The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. **Journal of Health and Social Behavior**, Washington DC, v. 43, n. 2, p. 207–222, 2002.

KEYES, Corey L. M. Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, Washington DC, v. 73, n. 3, p. 539–548, 2005.

KIRK, David. Precarity and physical education. **Revista de ALESDE**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 15-28, 2018.

KIRK, David. Precarity, the health and wellbeing of children and young people, and pedagogies of affect in physical education-as-health promotion. **Éducation et didactique**, Rennes, v. 15, n. 15-3, p. 165-178, 2021.

KIRK, David. Narrativas pedagógicas da Educação Física em tempos de precariedade. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1-12, 2023.

KRAUSE, Christina. Developing sense of coherence in educational contexts: Making progress in promoting mental health in children. **International Review of Psychiatry**, Abingdon, v. 23, n. 6, p. 525-532, 2011.

LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicología y Pedagogía**. Ediciones Akal, 2004.

LIMA, Kemeson Walmir de. **Tematização da saúde nas aulas de Educação Física com um enfoque salutogênico: uma experiência em Fonte Boa/Am.** 2024. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Profissional em Rede Nacional) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2024.

MENDONÇA, Andréa Pereira et al. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional?: Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, p. e211422-e211422, 2022.

MITTELMARK, Maurice B. et al. (ed.). **The handbook of salutogenesis**. Cham: Springer, 2017.

MITTELMARK, Maurice B. et al. (ed.). **The handbook of salutogenesis**. 2. ed. Cham: Springer, 2022.

MOYSÉS, Aristides et al. A produção de territórios segregados na Região Noroeste de Goiânia: uma leitura sócio-política. In: ENCONTRO DEMOCRACIA, IGUALDADE E QUALIDADE DE VIDA, 2., 2001, Belém. **Anais [...]**. Belém: [s. n.], 2001. v. 19.



NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 40, p. 215-223, 2018.

NUTBEAM, D. Health promotion glossary. **Health Promotion International**, Oxford, v. 13, n. 4, p. 349–364, 1998.

OLIVEIRA, Victor José Machado de. **Educação Física para Saúde: uma aposta em (form)ação**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2023.

OLIVEIRA, Victor José Machado de. Um modelo teórico de promoção da saúde para a educação física: a salutogênese em cena. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 27, 2024.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; MEZZAROBBA, Cristiano. Salutogenia na educação física escolar: um ensaio para debater a saúde ampliada. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 12, n. 2, 2021.

OLIVEIRA, Amaurí Aparecido Bassoli. O tema saúde na Educação Física Escolar: uma visão patogenética ou salutogenética. KUNZ, E., HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.). **Intercâmbios científicos internacionais em educação física e esportes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 241-260.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Carta de Ottawa para a Promoção da Saúde**. Ottawa: OMS, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

QUENNERSTEDT, M. Healthying physical education – on the possibility of learning health. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Abingdon, v. 24, n. 1, p. 1–15, 2019.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015.

SOLER, Reinaldo. **Jogos cooperativos para educação infantil: teoria e prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOARES, Amanda Gonçalves Simões et al. Percepção de professores de escola pública sobre saúde mental. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 48, p. 940-948, 2014.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias**. Autores Associados, 2017.



TAFFAREL, Celli Z. Sobre o sistema de complexos homem-esporte-saúde: reflexões a partir de contribuições da Alemanha. In: MATIELLO JÚNIOR E, CAPELA P, BREILH J. (Org.). **Ensaio alternativo latino-americanos de educação física, esportes e saúde**. Florianópolis: Copiart, 2010, p. 159-83.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **World mental health report: Transforming mental health for all**. Geneva: World Health Organization, 2022.

APÊNDICE I - Plano de Ensino de Educação Física

Instituição: Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista	
Nível de ensino: Ensino Fundamental Anos Finais	Ano/Turma: 6º ano
Professor/Pesquisador: Danillo Rosa Soares	

Objetivo geral: Promover os jogos cooperativos numa perspectiva de educação para a saúde, com foco na saúde mental, para fortalecer vínculos e estimular a inclusão.

DC-GO - Educação Física - 6º ano: (GO-EF06EF25) Vivenciar e criar diferentes jogos populares nacionais e mundiais, de características cooperativas e competitivas, apropriando-se de valores e regras, problematizando suas interfaces com as relações sociais.

Avaliação diagnóstica: Observação prévia e roda de conversa para identificar percepções dos alunos sobre saúde, cooperação e bem-estar.

Aula 1				
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Materiais	Avaliação
Brincadeiras : para competir ou cooperar?	<p>C – Conhecer e distinguir o que é brincadeira de competir e de cooperar.</p> <p>P – Vivenciar um jogo que possibilite distinguir o que competir e cooperar.</p> <p>A – Considerar que a brincadeira pode ser mais que uma competição em que somente um ganha.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Organizar os alunos em círculo para explicar os objetivos da aula e do jogo que será realizado. Distribuir um balão por aluno para que encha e amarre-o com um barbante na altura do tornozelo. Orientar os alunos quanto à regra do jogo que é “vence quem permanecer com seu balão até o final”. Salientar a importância da segurança para não machucar os colegas. Dar o sinal de início do jogo e observar os alunos na execução. Ficar atento aos alunos que podem se machucar ou machucar a outros para intervir, se necessário. Dar o sinal de fim do jogo e reunir os alunos novamente em círculo. Perguntar quem ganhou o jogo? Perguntar quem gostou 	Saco de balões, Rolo de barbante, Cartões do humor, Quadra poliesportiva ou pátio.	Participação, observação de interações e Registro e comentários sobre o cartão do humor.



		<p>do jogo (e porquê)? Perguntar qual era a regra do jogo? Se os alunos tiverem estourado o balão do outro questionar por que eles adicionaram aquela regra?</p> <p>6. Apresentar o que é brincar para competir e brincar para cooperar. Solicitar que os alunos comentem sobre as diferenças entre os dois.</p> <p>7. Passar aos alunos os cartões do humor para preencherem e devolverem. Encerrar a aula, pedindo feedback sobre o que eles preencheram.</p>		
Aula 2				
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Materiais	Avaliação
<p>Conceito de Jogos Cooperativos e Saúde Social</p>	<p>C – Conhecer o conceito de jogos cooperativos e sua relação com saúde social.</p> <p>P – Confeccionar cartaz destacando a diferença entre competir e cooperar, relacionando à saúde.</p> <p>A – Reconhecer a cooperação como promotora de inclusão e redução de conflitos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar o conceito de jogos cooperativos, destacando suas principais características. 2. Explicar os benefícios desses jogos para a saúde, com ênfase no desenvolvimento de habilidades sociais, promoção do bem-estar, redução do estresse, fortalecimento do espírito de equipe e valorização da solidariedade. 3. Relacionar os jogos cooperativos com o cotidiano escolar e com a vida em sociedade, destacando sua diferença em relação à lógica de competição. 4. Dividir a turma em 6 grupos (número de participantes, diversidade e afinidades, para garantir maior interação). 5. Distribuir materiais necessários para a atividade (cartolina ou papel pardo, canetas coloridas, lápis de cor, régua.) 6. Solicitar que cada grupo elabore um cartaz comparando: 	<p>6 cartolinas ou papel pardo. Lápis de cor. Caneta. Canetas coloridas. Régua. Projetor.</p>	<p>Produção dos cartazes e participação nas discussões.</p>



		<ul style="list-style-type: none"> • Características dos jogos cooperativos e competitivos; • Regras que geralmente orientam cada tipo de jogo; • Objetivos principais (ênfase no ganhar/perder x aprender/conviver/compartilhar); • Exemplos práticos de jogos ou atividades em cada categoria. <p>7. Estimular a criatividade: uso de desenhos, colagens, frases de impacto, slogans, ou até mesmo pequenas ilustrações de situações de jogo.</p> <p>8. Cada grupo deverá apresentar oralmente o cartaz produzido, explicando suas ideias e reflexões.</p> <p>9. Orientar que todos os membros participem da apresentação, de forma breve e organizada.</p>		
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Aula 3

Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Materiais	Avaliação
Competição x Cooperação e Bem-Estar	<p>C – Identificar diferenças emocionais presentes no ato de competir e cooperar.</p> <p>P – Vivenciar num mesmo jogo as formas competitiva e cooperativa.</p> <p>A – Refletir sobre como a eliminação ou a inclusão afetam o estado emocional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em um espaço aberto, organizar os alunos em círculo, cada um sentado em uma cadeira, e explicar o objetivo da aula. 2. Com as cadeiras posicionadas em círculo, retirar uma cadeira para dar início ao jogo da <i>dança das cadeiras</i> no formato competitivo. 3. O funcionamento será o seguinte: o professor coloca uma música e, enquanto ela estiver tocando, os alunos deverão “dançar” ou caminhar em volta das cadeiras. Quando a música parar, todos deverão se sentar rapidamente. O aluno que ficar sem cadeira será eliminado da rodada. 4. A cada eliminação, uma cadeira é retirada, e o jogo é 	Caixa de som. Patio ou quadra. Cadeiras, cartões do humor.	Registro das percepções no diário de campo. Registro e comentários sobre o cartão do humor.



		<p>reiniciado, até que reste apenas um aluno vencedor.</p> <p>5. Após a vivência do jogo competitivo, solicitar aos alunos que preencham o Cartão do Humor, registrando como se sentiram.</p> <p>6. Em seguida, reposicionar as cadeiras novamente em círculo para realizar a <i>dança das cadeiras</i> no formato cooperativo.</p> <p>7. As regras são semelhantes: o número de participantes deve ser sempre maior que o número de cadeiras disponíveis (um a mais). Com a música tocando, os alunos se movimentam em volta das cadeiras; quando ela parar, todos devem tentar se sentar.</p> <p>8. A cada rodada, retira-se uma cadeira, mas nenhum aluno é eliminado: todos continuam no jogo, precisando cooperar para que todos consigam se acomodar, mesmo que isso exija dividir o assento ou se ajustar criativamente.</p> <p>9. O jogo prossegue por várias rodadas, até restar apenas uma cadeira ou até o ponto em que não seja mais possível que todos os participantes consigam se acomodar.</p> <p>10. Ao encerrar a vivência no formato cooperativo, solicitar novamente o preenchimento do Cartão do Humor, para que os alunos registrem como se sentiram.</p> <p>11. Finalizar a aula pedindo um feedback coletivo, a partir das respostas no cartão, sobre as diferenças entre o formato competitivo e o cooperativo, relacionando com o tema da aula.</p>		
Aula 4				
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Materiais	Avaliação



<p>Vivências Cooperativas e Bem-Estar Emocional</p>	<p>C – Identificar os princípios dos jogos cooperativos. P – Vivenciar jogos que incentivem ajuda mútua. A – Valorizar a cooperação como recurso para promover bem-estar emocional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em um espaço aberto, de preferência na quadra, organizar os alunos em círculo para explicar os objetivos da aula. 2. Orientar os alunos quanto às regras do jogo “Pega-pega Solidário”, que funciona da seguinte forma: o aluno que for pego passa a ajudar o pegador a capturar os demais, até que todos tenham sido pegos. 3. Após a escolha do primeiro pegador, dar o sinal de início do jogo e observar a execução, intervindo quando necessário para evitar acidentes ou condutas que possam machucar alguém. 4. O jogo termina quando todos os alunos forem pegos. 5. Reunir novamente os alunos em círculo para apresentar uma variação do jogo: o “Pique Corrente”. 6. Nesse jogo, a dinâmica é semelhante, mas com um detalhe: cada aluno que for pego deverá ficar de mãos dadas com o pegador, formando uma corrente que vai crescendo a cada nova captura, até que todos sejam pegos. 7. O fim do jogo ocorre quando não houver mais nenhum aluno solto. 8. Encerrar a vivência reunindo os alunos em círculo e distribuindo o Cartão do Humor, para que registrem como se sentiram durante as atividades. 9. Finalizar a aula pedindo um feedback coletivo, a 	<p>Quadra ou pátio, Cartões do humor</p>	<p>Registro das percepções no diário de campo. Registro e comentários sobre o cartão do humor.</p>
-----------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------



		partir do que foi registrado nos cartões, refletindo sobre a experiência nos dois jogos.		
Aula 5				
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Materiais	Avaliação
Mitos da Competição e Construção de Experiências de Cooperação	<p>C – Identificar e discutir sobre os mitos da competição moderna ocidental.</p> <p>P – Pesquisar formas de transformar jogos de competição em experiências cooperativas.</p> <p>A – Refletir sobre cooperação como recurso para a proteção da saúde emocional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Solicitar aos alunos que se organizem em 5 grupos. Distribuir dois Chromebooks para cada grupo, garantindo que todos tenham acesso às ferramentas digitais. Orientar que, utilizando plataformas de busca como o Google ou outros sites de pesquisa confiáveis, cada grupo investigue sobre um dos mitos da competição moderna ocidental, sendo eles: <ul style="list-style-type: none"> • É da natureza humana competir. • A competição constrói o caráter. • A criança precisa aprender a perder. • O mercado de trabalho exige competição. • A competição é que dá graça ao jogo. Explicar que cada grupo ficará responsável por apenas um mito, devendo reunir informações, argumentos e exemplos que sustentem ou desconstruam essa ideia. Solicitar que os alunos registrem em seus cadernos o resultado da pesquisa referente ao mito investigado pelo grupo. Encerrar a aula destacando que na próxima aula os grupos apresentarão o resultado da pesquisa 	Chromebooks com acesso a internet. Cadernos.	Registro das percepções no diário de campo. Produção escrita no caderno do aluno. O envolvimento dos alunos durante a pesquisa em grupo.

Aula 6				
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Materiais	Avaliação
Experiências de Cooperação nos jogos	<p>C – Sintetizar os resultados das pesquisas sobre cooperação.</p> <p>P – Discutir e planejar jogos adaptados para maior inclusão.</p> <p>A – Reconhecer a cooperação como recurso para a proteção da saúde emocional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar uma socialização coletiva, em que cada grupo compartilhe com os colegas as principais descobertas e reflexões sobre o mito estudado. 2. Solicitar que cada grupo crie, recrie ou faça adaptações em jogos de forma a torná-los mais cooperativos. 3. Encerrar a aula com um feedback coletivo, destacando o que foi aprendido sobre a competição, suas verdades e equívocos no contexto social, escolar e esportivo. 	Quadro branco. Pincel para quadro branco.	Registro das percepções no diário de campo. Observação da clareza na exposição das ideias, a capacidade de argumentação e a colaboração entre os membros do grupo.
Aula 7				
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Materiais	Avaliação
Circuito Cooperativo pela Saúde	<p>C – Identificar diferentes formas de jogos cooperativos.</p> <p>P – Participar de circuito criado pelos colegas.</p> <p>A – Refletir sobre a adaptação de jogos para que a cooperação fortaleça o senso de pertencimento.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A partir dos jogos criados pelos grupos na aula anterior, levar os alunos para a quadra, onde esses jogos serão vivenciados na prática. 2. Reunir os alunos em círculo e solicitar que cada grupo apresente os objetivos e as regras do jogo que elaborou. 3. Após a explicação, cada grupo terá aproximadamente 7 minutos para aplicar o jogo com a turma. 4. Encerrar a aula, após a execução de todos os jogos, distribuindo o Cartão do Humor para que os alunos registrem suas percepções e sentimentos. 	Quadra. Cartões do humor. Obs. O restante do material vai depender dos jogos apresentados pelos alunos.	Registro das percepções no diário de campo. Registro das regras dos jogos criados. Registro e comentários sobre o cartão do humor.
Aula 8 e 9				
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Materiais	Avaliação
Videocast sobre Jogos e Saúde	<p>C – Conhecer o passo a passo para elaborar roteiro e gravar um videocast.</p> <p>P – Produzir conteúdo sobre a relação entre jogos cooperativos e a</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar os alunos em grupos de 4 a 6 integrantes, de modo a garantir diversidade entre os participantes. 	Chromebooks com acesso a internet. Celular com câmera.	Registro das percepções no diário de campo. Produção do roteiro, gravação do videocast.



	<p>construção de recursos de saúde.</p> <p>A – Reconhecer a importância da continuidade do aprendizado para fortalecer vínculos inclusivos e cooperativos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Apresentar os objetivos da atividade, contextualizando a proposta de produção de um videocast como recurso pedagógico para refletir sobre a relação entre jogos cooperativos e a saúde. 3. Expor o passo a passo para a elaboração de um roteiro, destacando: <ul style="list-style-type: none"> • Definição do tema central; • Estruturação em introdução, desenvolvimento e conclusão; • Seleção de falas, exemplos e situações práticas sobre jogos cooperativos; • Distribuição de papéis (apresentador, entrevistado, debatedores, técnicos de gravação). 4. Orientar os alunos a pesquisarem e registrarem conteúdos sobre a relação entre jogos cooperativos e a construção de recursos de saúde, valorizando fontes confiáveis. 5. Disponibilizar equipamentos digitais (Chromebooks, celulares ou gravadores) para a realização da gravação do videocast. 6. Promover a socialização dos produtos, permitindo que cada grupo apresente seu videocast à turma. 7. Finalizar a aula solicitando que os alunos registrem, no Cartão do Humor, como se sentiram durante a experiência de produção e socialização do videocast. 	<p>Registro e comentários sobre o cartão do humor.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------



APÊNDICE II - Roteiro de observação e produção do diário de campo

Objetivo

Criar uma memória do trabalho desenvolvido e registrar as aulas de Educação Física.

Diário de campo

O diário de campo terá como cerne o registro das observações, das interações verbais e não verbais, que ocorrem no cotidiano e nas aulas de Educação Física, refletindo sobre os lugares em que as ações ocorrem. Também, terá como intenção o registro do próprio ato de pesquisar com reflexões teóricas e metodológicas.

Rituais da observação

Observar e registrar as atividades de estudo e o processo ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Registro no diário de campo:

Descrição da observação (gestualidades, expressões faciais/corporais, modos de falar/agir, ideias e reflexões, atividades de estudo desenvolvidas, indícios da aprendizagem, motivação das estudantes para o estudo, relações entre professor/pesquisador-estudantes.).

Notas metodológicas (descrições e críticas sobre a tomada de decisões, facilidades e dificuldades encontradas, lembretes e instruções para o próprio pesquisador).

Notas teóricas (reflexões sobre aproximações e distanciamentos dos encontros com o referencial teórico adotado).

Do pesquisador (sentimentos e percepções do pesquisador durante a aula).



APÊNDICE III - Roteiro para a Roda de Conversa

Objetivo: Compreender as percepções, sentimentos e reflexões dos estudantes sobre as aulas de Educação Física organizadas a partir de práticas cooperativas e suas possíveis relações com aspectos do bem-estar e das experiências vividas no contexto escolar.

1. Sobre a aula e as atividades

- O que você mais gostou na aula de hoje? Por quê?
- Houve algo que você não entendeu ou achou difícil? Como lidou com isso?

2. Autonomia e cooperação

- Durante as atividades, você conseguiu participar ativamente ou tomar decisões? Pode dar um exemplo?
 - Como foi trabalhar em grupo ou interagir com os colegas? Isso contribuiu para sua experiência na aula?

3. Percepção e sugestões

- O que você mudaria ou acrescentaria na próxima aula para que ela fosse mais interessante ou útil para você?



APÊNDICE IV - Cartão do Humor: Como você está se sentindo hoje?

Nome: _____

Data: ____/____/____

1. Como você descreveria seu humor geral neste momento? Escolha o emoji que mais combina com seu sentimento agora.

() 😄 **Muito feliz** () 😊 **Feliz** () 😐 **Neutro** () 😞 **Triste** () 😡 **Irritado** () 😓 **Desapontado** () 😟 **Preocupado** () 😱 **Com medo** () 😇 **Envergonhado** () 😫 **Cansado**

2. Por que você está se sentindo assim? Marque a(s) opção(ões) que se encaixa(m) no seu dia. Você pode marcar mais de uma!

😊 **(Bom humor)** () Me saí bem em uma atividade física () Aprendi um movimento novo () Me diverti muito na aula de Educação Física () Fiz um bom trabalho em equipe () Tive energia de sobra para brincar e me exercitar () Outro motivo: _____

😞 **(Mau humor)** () Não consegui fazer uma atividade () Me senti excluído(a) de uma brincadeira/jogo () Estava com dor ou sem energia para as atividades () O professor ou algum colega me cobrou demais () O dia não foi muito ativo e me senti cansado(a) () Outro motivo: _____

3. Se pudesse dar um símbolo ao seu dia, qual seria? Marque a forma que representa seu dia. Pinte-a se quiser.

() Círculo Cheio (●) = Dia agitado/com raiva () Círculo Vazado (○) = Dia calmo/triste () Quadrado Cheio (■) = Dia tranquilo/esperançoso () Quadrado Vazado (□) = Dia feliz/cheio de energia () Triângulo Cheio (▲) = Dia difícil/sem ânimo



APÊNDICE V - Planejamento da atividade de estudo: análise, organização do conteúdo e formulação de tarefas de estudo

Conteúdo:

Brincadeiras e Jogos - ênfase nos jogos cooperativos.

Núcleo conceitual do conteúdo:

Segundo a BNCC:

"Brincadeiras e Jogos" compreende atividades lúdicas voluntárias, realizadas dentro de limites de tempo e espaço, marcadas pela criação e adaptação de regras pelos participantes. Diferente de serem fixas, essas práticas são dinâmicas e culturalmente recriadas, mantendo-se vivas por meio de redes de sociabilidade informal (Brasil, 2017).

Segundo Huizinga:

O jogo é uma atividade voluntária exercida dentro de certos limites fixos de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. (Huizinga, 2000, p. 33).

Segundo Brotto:

Os jogos cooperativos são atividades lúdicas em que os participantes colaboram entre si para alcançar um objetivo comum, superando desafios coletivamente em vez de competir uns contra os outros. A vitória é compartilhada, e o foco está no processo de união, comunicação e alegria mútua (Brotto, 1999).

Diferença entre Jogos Cooperativos e Competitivos (Brotto, 1999)



Jogos Cooperativos	Jogos Competitivos
Objetivo comum	Objetivo individual/grupos rivais
Todos ganham ou perdem juntos	Há vencedores e perdedores
Foco no processo coletivo	Foco no resultado

Modelação inicial das relações conceituais:

O que é?

São brincadeiras em que os participantes trabalham juntos para alcançar um objetivo comum, sem competição ou exclusão. O foco não é vencer os outros, mas colaborar, se ajudar e celebrar em grupo.

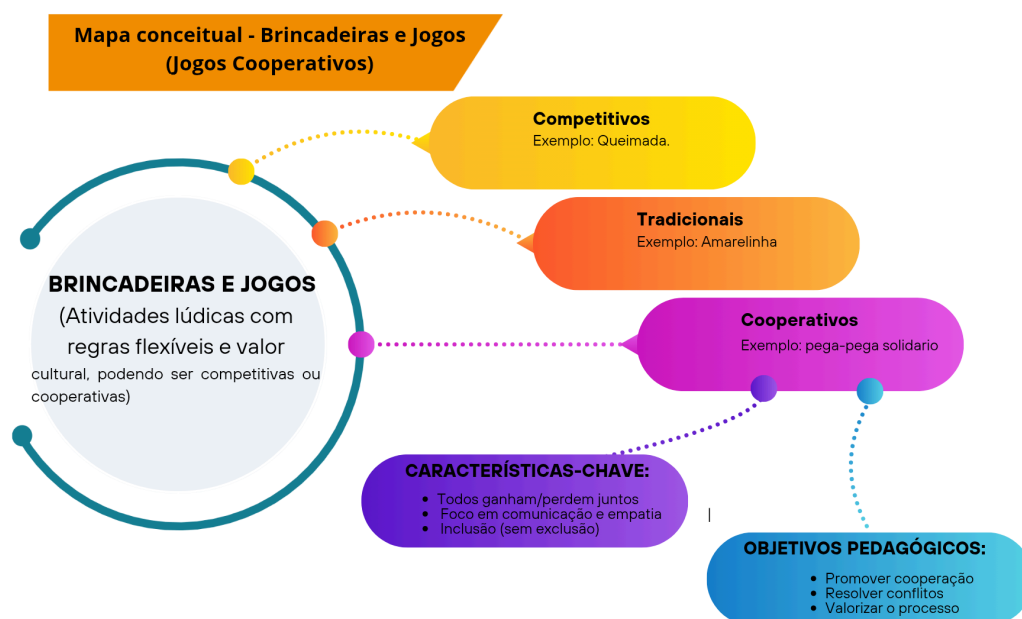
Quais exemplos?

Pega-pega solidário, dança das cadeiras cooperativa, teia cooperativa.

Curiosidade

Os jogos cooperativos têm raízes ancestrais e já eram praticados por povos indígenas muito antes de se tornarem uma metodologia educativa. Algumas comunidades indígenas, como os Kayahna (Amazônia) e os Cherokee (América do Norte), criaram jogos em que o objetivo era fortalecer a comunidade, sem vencedores ou perdedores.

Rede de conceitos básicos:



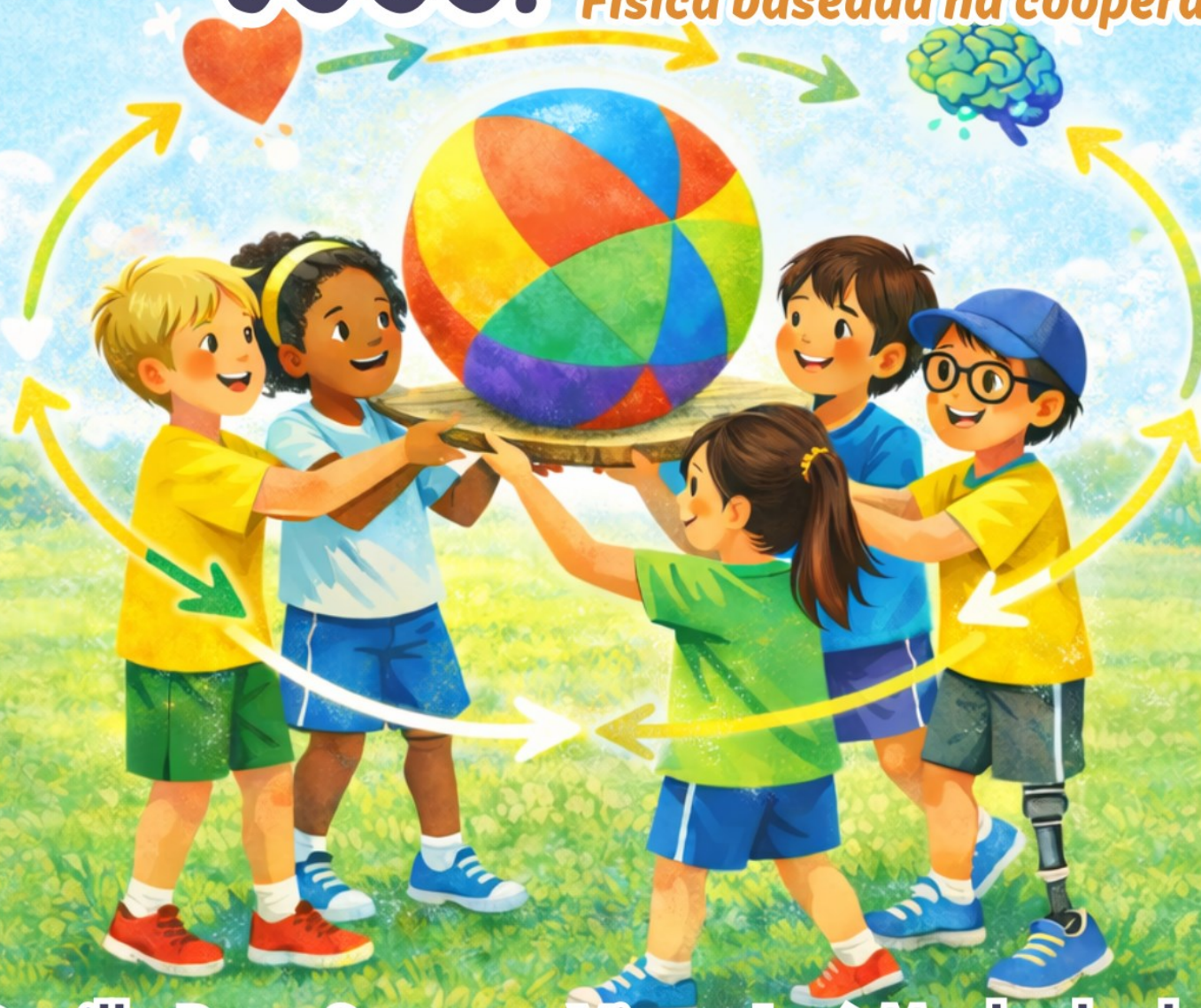
Capacidades e habilidades intelectuais mais importantes a serem desenvolvidas:

- *Generalização e abstração:* identificar as diferenças entre os jogos competitivos e jogos cooperativos e generalizar a partir de exemplos concretos dos jogos cooperativos e competitivos para chegar a conceitos abstratos.
- *Resolução de problemas:* de forma criativa e independente a partir das tarefas de estudo.
- *Linguagem e comunicação:* comunicação eficaz sobre o aprendizado dos jogos cooperativos que favoreça a expressão e a compreensão de ideias complexas relacionadas à sua prática.

SAÚDE MENTAL

EM JOGO:

uma proposta para as aulas de Educação Física baseada na cooperação



FEFD
FACULDADE DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA



PROEF

Danillo Rosa Soares • Victor José Machado de Oliveira

Danillo Rosa Soares
Victor José Machado de Oliveira

Saúde Mental em Jogo:
uma proposta para as aulas de Educação Física
baseada na cooperação

Goiânia, 2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Soares, Danillo Rosa

Saúde mental em jogo [e-book]: uma proposta para as aulas de educação física baseada na cooperação / Danillo Rosa Soares, Victor José Machado de Oliveira. - 2026.

LXIV, 64 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede, Goiânia, 2026.

Ilustrações.

Apêndice.

Bibliografia.

1. Educação Física Escolar. 2. Jogos Cooperativos. 3. Saúde Mental. 4. Salutogênese. 5. Educação para a Saúde.

I. Oliveira, Victor José Machado de. II. Oliveira, Victor José Machado de, orient. III. Título.

CDU 796

Descrição Técnica do Recurso Educacional

Título: Saúde mental em jogo: uma proposta para as aulas de Educação Física baseada na cooperação.

Origem: Produzido no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal de Goiás.

Área de Conhecimento: Ciências Sociais e Humanas; Educação; Educação Física.

Público-Alvo: Professores/as e acadêmicos/as de Educação Física.

Categoria: Caderno pedagógico (e-book).

Capa e imagens: Produzidas com Inteligência Artificial e recuperadas da internet com acesso aberto.

Finalidade: Propor uma possibilidade de tematização pedagógica dos jogos cooperativos na Educação Física escolar com foco na promoção da saúde mental.

Registro: Universidade Federal de Goiás.

Avaliação: O recurso foi avaliado por professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior quanto à sua funcionalidade e reprodutibilidade

(conceitual, didático-pedagógica, comunicacional e estético-funcional).

Disponibilidade: Acesso livre, mencionando a fonte e autoria. Não é permitido a sua comercialização.

Instituições envolvidas: Universidade Federal de Goiás. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Apoio e financiamento: Financiado pelos autores. Apoio institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG).

Divulgação: Meio digital. Disponível em [ResearchGate.com](https://www.researchgate.com) e no QR-Code ao lado.

Idioma: Português.

Cidade, Estado, País: Goiânia, GO, Brasil.

Ano: 2026.



Apoio e promoção

FEFD
FACULDADE DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA



UFG
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



FAPEG
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado de Goiás

Sumário

Apresentação	06
Seção 1 - Educação Física, jogos cooperativos e saúde mental	08
1.1 - Por que falar de saúde mental na Educação Física escolar?	09
1.2 - Jogos cooperativos e a saúde mental dos alunos	14
Seção 2 - A proposta pedagógica Saúde Mental em Jogo	19
2.1 - Princípios pedagógicos da proposta	20
2.2 - Organização da proposta em episódios de ensino	27
Conclusão	40
Apêndices	42
Apêndice 1 - Planejamento da atividade de estudo	43
Apêndice 2 - Plano de ensino	48
Apêndice 3 - Cartão do humor	57
Apêndice 4 - Jogos cooperativos elaborados pelos estudantes.....	58
Referências bibliográficas	62
Sobre os autores	64

Apresentação

Olá professor(a)!

Este recurso educacional foi elaborado a partir da necessidade de refletir sobre o papel da Educação Física na promoção da saúde mental dos estudantes. No cotidiano escolar, conflitos, exclusões, ansiedade e dificuldades de convivência fazem parte das aulas e impactam diretamente a participação e o bem-estar dos alunos.

O caderno pedagógico **Saúde Mental em Jogo** apresenta uma forma de abordar os jogos cooperativos para ampliar a participação dos alunos, fortalecer seus vínculos e criar ambientes de aula mais acolhedores. Ao equilibrar competição e cooperação, a Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito, diálogo e pertencimento, aspectos fundamentais para a saúde mental no contexto escolar.

Este material foi pensado como um guia pedagógico, voltado a professores de Educação Física da Educação Básica, especialmente, os que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Não se trata de um manual fechado, mas de uma proposta que pode ser adaptada às diferentes realidades escolares, respeitando a autonomia docente.

Ao longo do recurso, são apresentadas reflexões, princípios pedagógicos e um plano de ensino organizado em episódios de aula, com o objetivo de apoiar o professor na organização de práticas corporais comprometidas com a convivência cooperativa e o cuidado com o outro.

Boa leitura!

Seção 1

Educação Física, jogos cooperativos e saúde mental

1.1 - Por que falar de saúde mental na Educação Física?

Falar de saúde mental na escola tem se tornado cada vez mais necessário. No cotidiano escolar, muitos estudantes apresentam dificuldades de relacionamento, ansiedade, baixa autoestima, conflitos frequentes e sentimento de exclusão. Essas situações não estão separadas do processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, fazem parte da realidade da sala de aula e influenciam diretamente a forma como os alunos participam, aprendem e se desenvolvem.

A **Educação Física escolar** tem um papel importante nesse cenário. Diferente de outros componentes curriculares, suas aulas acontecem em espaços de maior interação, movimento e convivência. Os **jogos e brincadeiras**, assim como outras práticas corporais, colocam os estudantes em contato direto uns com os outros, exigindo diálogo, cooperação, respeito às diferenças e construção de valores. Por isso, a Educação Física se configura como um espaço privilegiado para **promover experiências mais consistentes** que contribuam para o **bem-estar emocional e social** dos alunos.



Imagem de pikisuperstar no Freepik

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** reforça essa compreensão ao destacar que a Educação Física deve contribuir para o desenvolvimento do autocuidado, da empatia, do respeito e da convivência ética e solidária. Esses elementos estão diretamente relacionados à saúde mental, pois ajudam os estudantes a se sentirem parte do grupo, valorizados e seguros no ambiente escolar.

Apesar desse potencial, ainda é comum que as aulas de Educação Física sejam organizadas a partir de uma lógica fortemente competitiva, centrada na comparação de desempenhos, na valorização dos alunos considerados mais habilitados e, conseqüentemente, na exclusão daqueles que não se adequam a esta lógica. Em muitos casos, a competição é tratada como algo natural e inevitável. E quando ela não é mediada pedagogicamente, pode gerar ainda mais exclusões, conflitos, constrangimentos e sentimentos de fracasso, especialmente, entre aqueles que não se reconhecem como “bons” nas práticas corporais.



Imagem de pikisuperstar no Freepik

Nesse contexto, discutir saúde mental na Educação Física significa também refletir so-

bre como os jogos são organizados e que tipo de relações eles produzem. Mais do que saber quem ganha ou perde, é fundamental observar quem participa, quem fica de fora, como os alunos se tratam e como lidam com erros, frustrações e diferenças.

Este recurso educacional parte de uma compreensão de saúde pautada na **teoria da salutogênese** como um processo construído nas experiências do dia a dia. Valoriza-se, assim, a criação de ambientes de aula que fortaleçam recursos como o **sentimento de pertencimento** e a **autoestima** dos estudantes. Esses recursos funcionam como importantes apoios para que crianças e adolescentes lidem melhor com os estressores expressos nos desafios escolares e sociais.



Imagem de freepik

Os jogos cooperativos aparecem, então, como uma possibilidade concreta de intervenção pedagógica. Neles, o **foco não está em vencer o outro, mas jogar com o outro** para alcançar objetivos comuns, resolver problemas em grupo e garantir a participação de todos. Ao vivenciar jogos cooperativos, os estudantes são convidados a colaborar, dialogar e reconhecer o papel de cada colega, criando um ambiente mais acolhedor e seguro emocionalmente.

Ao propor uma **Educação Física baseada na cooperação**, este material convida os professores a repensarem suas práticas e a ampliarem o olhar sobre o papel dos jogos nas aulas. A intenção não é eliminar a competição da escola, mas equilibrá-la com experiências que valorizem a convivência, o cuidado com o outro e o prazer de jogar junto. Assim, a Educação Física pode contribuir de forma significativa para a promoção da saúde mental e para a formação integral dos estudantes.



Leituras e documentos de apoio ao professor

A discussão sobre saúde mental na escola e o papel da Educação Física nesse processo dialoga com documentos oficiais e produções de referência que orientam a prática pedagógica. Para aprofundar os temas abordados nesta seção, seguem leituras e materiais de apoio:



Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Física

A BNCC orienta a Educação Básica no Brasil, destacando o desenvolvimento integral dos estudantes, o respeito às diferenças, o autocuidado e a convivência ética.



Programa Saúde na Escola (PSE)

Programa interministerial do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação que articula ações de promoção da saúde no ambiente escolar, buscando a integração entre educação e saúde.



Guia de Atividade Física para a População Brasileira (capítulo Educação Física Escolar)

Documento oficial do Ministério da Saúde que apresenta as primeiras recomendações de atividade física para a população brasileira. Traz como inovação um capítulo específico para a Educação Física escolar como promotora da saúde.



Saúde mental na escola – OMS, UNESCO e UNICEF

Material que oferece subsídios para pensar ações de promoção da saúde mental no contexto escolar, com enfoque em práticas coletivas e inclusivas.



Salutogênese: você sabe o que é?

Material explicativo sobre o que é a teoria da salutogênese, criada pelo sociólogo Aaron Antonovsky.

1.2 - Jogos cooperativos: o que são e por que importam para a saúde mental dos alunos?



Imagem de freepik

Os jogos cooperativos são práticas corporais em que os participantes jogam com os outros e não contra os outros. Diferente dos jogos centrados na competição por exclusão, os jogos cooperativos propõem desafios coletivos, nos quais o sucesso depende da inclusão, da participação e do envolvimento de todos.

Nesses jogos, o objetivo não é vencer o outro, mas alcançar uma meta comum. Por exemplo, manter um objeto no ar, atravessar um espaço juntos, resolver um problema em grupo ou cumprir uma tarefa coletiva. Cada aluno tem e exerce um papel importante, independentemente de sua habilidade motora, força ou experiência prévia com o jogo. Isso amplia as possibilidades de participação e reduz situações de exclusão nas aulas de Educação Física.

Do ponto de vista da **saúde mental**, os jogos cooperativos contribuem para a constru-

ção de um ambiente mais seguro e acolhedor para todos. Ou seja, o foco está na **construção de experiências de vida mais consistentes e positivas**. Quando os alunos percebem que errar faz parte do processo e que o grupo precisa se apoiar para avançar, diminuem-se sentimentos de medo, vergonha e ansiedade. Ao mesmo tempo, fortalecem-se os vínculos de confiança entre os colegas, a autoestima e a sensação de pertencimento ao grupo.

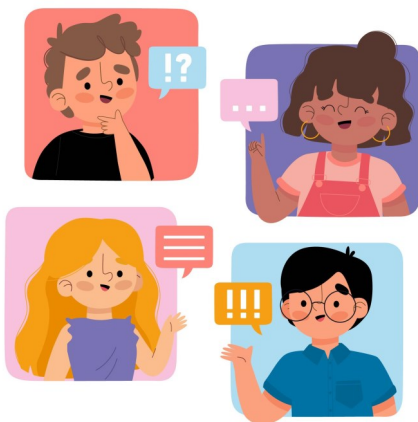


Imagem de freepik

Outro aspecto importante dos jogos cooperativos é a **valorização do diálogo**. Para que o grupo tenha sucesso, os estudantes precisam conversar, combinar estratégias, ouvir opiniões diferentes e tomar decisões coletivamente. Essas situações favorecem o desenvolvimento de **habilidades socioemocionais**, como empatia, respeito, paciência e responsabilidade compartilhada, que são fundamentais para a convivência escolar e para a vida em sociedade.

É importante destacar que **trabalhar com jogos cooperativos não significa eliminar a competição das aulas de Educação Física**. A proposta não é negar a competição (que é o efeito agonístico que o jogo promove em sua ludicidade), mas questionar a centralidade da lógica excludente que uma forma de competição carrega, para poder criar um equilí-

brio entre experiências competitivas e cooperativas. Quando a competição por exclusão é a única forma de organização das aulas, ela tende a reforçar desigualdades e hierarquias entre os alunos. Já a competição por cooperação amplia as possibilidades de participação e aprendizagem para todos.

Nas aulas baseadas em jogos cooperativos, o papel do professor é fundamental. Cabe a ele organizar as atividades, adaptar regras, observar as relações entre os alunos e intervir quando necessário, estimulando o respeito, a escuta e o apoio mútuo. Pequenas mudanças nas regras ou na forma de conduzir o jogo podem transformar completamente a experiência vivida pelos estudantes.

Além disso, os jogos cooperativos permitem que o professor observe aspectos que muitas vezes passam despercebidos em aulas orientadas na competição por exclusão, como: quem se envolve, quem se isola, como os alunos lidam com frustrações, quem assume papéis de liderança e como o grupo reage diante das dificuldades. Essas observações ajudam o professor a compreender melhor sua turma e a planejar intervenções mais sensíveis às necessidades dos alunos.



Imagem de freepik

Ao longo deste material, os jogos cooperativos serão apresentados não apenas como atividades, mas como estratégias pedagógicas para **promover aulas mais inclusivas**, participativas e comprometidas com a saúde mental dos estudantes. Os jogos cooperativos ajudam a **criar um clima de aula mais positivo**, no qual os alunos se sintam acolhidos, valorizados e motivados a participar.

Assim, ao inserir os jogos cooperativos de forma intencional nas aulas de Educação Física, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para que a escola seja um espaço onde os estudantes não apenas se movimentam, mas também **construam relações mais saudáveis consigo mesmos e com os outros**.



Leituras e documentos de apoio ao professor

Os jogos cooperativos têm sido utilizados na Educação Física escolar como uma alternativa para ampliar a participação dos alunos, fortalecer vínculos e repensar a centralidade da competição por exclusão nas aulas. Para os professores que desejarem aprofundar as ideias discutidas nesta seção, seguem alguns materiais de apoio que fundamentam esta proposta:



Jogos cooperativos na Educação Física escolar

Artigo que apresenta conceitos, exemplos e reflexões sobre jogos cooperativos, destacando seu potencial para ampliar a inclusão e melhorar as relações interpessoais nas aulas.



A teoria da salutogênese e a Educação Física

Artigo que apresenta a salutogênese como um modelo teórico de promoção da saúde e suas interfaces com a Educação Física, o esporte e o lazer.



Saúde mental, esporte e salutogênese

Artigo que amplia a discussão sobre a saúde mental no esporte de uma perspectiva patogênica (centrada na doença) para uma perspectiva salutogênica (centrada na produção da saúde).

Seção 2

A proposta pedagógica Saúde Mental em Jogo

2.1 - Princípios pedagógicos da proposta

A proposta pedagógica Saúde Mental em Jogo parte da compreensão de que a promoção da saúde mental na escola não acontece por meio de ações isoladas ou de “discursos prontos”, mas se constrói no cotidiano das aulas, nas relações estabelecidas entre os alunos e na forma como o professor organiza e medeia as experiências de ensino das práticas corporais.

Neste material, os jogos cooperativos são utilizados como estratégia pedagógica para criar ambientes de aula mais acolhedores, participativos e significativos. Para isso, algumas ideias orientam a prática do professor e ajudam a transformar o jogo em uma experiência educativa voltada para o bem-estar e a convivência.



Imagem de pikisuperstar no Freepik

Uma perspectiva de saúde (mental) ampliada

Inicialmente, destacamos que a saúde não é a mera ausência de doenças. Esse pressuposto está na teoria da salutogênese que se preocupa em como se produz a saúde em vez de evitar/eliminar as doenças. **Saúde é um processo contínuo em que uma pessoa acessa recursos para lidar com adversidades e desafios na vida.** Experiências de vida mais consistentes e positivas contribuem para o desenvolvimento do bem-estar.



Imagem de pikisuperstar no Freepik

As experiências de vida desenvolvidas na Educação Física podem ser mediadas por uma **perspectiva da educação para a saúde**. Dois objetivos são centrais: (i) que as experiências sejam consistentes e positivas; (ii) que seja possível construir competências relacionadas à

produção da saúde. Isso envolve o desenvolvimento de ações pedagógicas nos aspectos individual-pessoal, social e ecológico.

Participação de todos os alunos

Um dos princípios centrais da proposta é garantir que todos os alunos participem das aulas. Isso é extremamente importante, pois **é nas experiências de vida que as pessoas**

constroem recursos para lidar com as adversidades e desafios. Nos jogos cooperativos, as atividades são organizadas de modo que ninguém seja excluído ou fique à margem da prática. As regras podem — e devem — ser adaptadas para considerar diferentes ritmos, habilidades e formas de envolvimento.

A participação amplia o **sentimento de pertencimento** ao grupo, fortalece a **autoestima** e reduz situações de exclusão, comuns em aulas marcadas apenas pela lógica competitiva por exclusão. Cabe ao professor observar quem participa menos, quem se isola e quem domina as ações, intervindo de forma sensível para equilibrar as relações.

Cooperação e ajuda mútua

Nos jogos cooperativos, os alunos são convidados a ajudar uns aos outros para alcançar objetivos comuns. Essa dinâmica favorece a **construção de vínculos**, a **confiança** entre os colegas e o reconhecimento do papel de cada um dentro do grupo. Isso não significa a exclusão da competição, mas, uma reorientação pedagógica do seu formato - em vez de competir para excluir, se compete para cooperar e incluir.



Imagem de freepik

A cooperação não surge automaticamente. Ela precisa ser estimulada pelo professor por meio das regras, das intervenções durante o jogo e das conversas após as atividades. Ao valorizar atitudes como ajuda, diálogo e respeito, o professor contribui para um clima de aula mais positivo e seguro emocionalmente.

Valorização do diálogo e da escuta

O diálogo é um elemento fundamental da proposta. Durante e após os jogos, é importante **criar momentos para que os alunos conversem sobre o que aconteceu**. Por exemplo, são temas do diálogo: o que funcionou, o que foi difícil, como se sentiram e como resolveram os problemas em grupo.



Imagem de freepik

Esses momentos de conversa ajudam os alunos a **reconhecer emoções, expressar opiniões e ouvir o outro**, habilidades importantes para a convivência e para a saúde mental. O professor incentiva a participação para garantir um ambiente de respeito mútuo.

Erro como parte do processo

Outro princípio importante é compreender o erro como parte do aprendizado. Nos jogos cooperativos, errar não significa fracassar ou ser excluído, mas faz parte da tentativa

coletiva de alcançar um objetivo. A derrota também é uma possibilidade no jogo e passa a ser alvo de uma ação sensível de acolhimento, em vez de exclusão (o adversário no jogo passa a ser altamente respeitado, pois jogar com ele é o que coroa uma vitória).

Ao tratar o erro como processo e acolhendo os alunos, o professor contribui para reduzir o medo de participar, a ansiedade e a vergonha. Isso é especialmente importante para alunos que já vivenciaram experiências negativas nas aulas de Educação Física.

Papel do professor como mediador

O professor não um mero aplicador de regras ou organizador de materiais. Ele é a **primeira referência de acolhimento para os alunos** e um **mediador das relações**, observando



Imagem de freepik

comportamentos, incentivando atitudes cooperativas e intervindo quando surgem conflitos ou situações de exclusão.

Pequenas ações como (re)organizar equipes, adaptar/criar regras, propor novos desafios ou interromper o jogo para uma breve conversa, podem transformar significativamente a experiência dos alunos e contribuir para um ambiente mais saudável.

Avaliação como acompanhamento do processo

A avaliação, nesta proposta, não se limita à medição do desempenho motor ou da execução “correta” dos movimentos. Ela acontece ao longo das aulas, por meio da observação das relações, da participação dos alunos, das atitudes de cooperação e da forma como lidam com desafios e frustrações.

Registros em diário de campo, rodas de conversa e autoavaliações simples podem ajudar o professor a **acompanhar o processo** e a refletir sobre os avanços e dificuldades da turma, sempre com **foco na aprendizagem** e no **bem-estar dos estudantes**.



Imagem de freepik

Ao organizar as aulas a partir dos princípios apresentados, o professor cria condições para que os jogos cooperativos se tornem uma ferramenta potente de promoção da saúde mental. Na próxima seção, essa proposta será apresentada de forma ainda mais concreta, por meio da organização das aulas e dos episódios de ensino.



Leituras e documentos de apoio ao professor

Para aprofundar os princípios apresentados nesta seção, os materiais abaixo oferecem subsídios didáticos e reflexões que dialogam com a proposta pedagógica **Saúde Mental em Jogo**:



Educação para a saúde na Educação Física escolar

Artigo que apresenta conceitos, exemplos e reflexões sobre jogos cooperativos, destacando seu potencial para ampliar a inclusão e melhorar as relações interpessoais nas aulas.



Para inspirar 1: outra forma de fazer jogos interclasses na escola (ver capítulo “Os jogos em jogo”, p. 317)

Capítulo de livro que apresenta um diálogo sobre o processo de desconstrução dos jogos interclasses centrados na competição por exclusão. Mediante a abordagem de educação para a saúde, os jogos são postos em jogo para criar outras possibilidades cooperativas e com relações mais saudáveis na escola.



Para inspirar 2: transformação didático-pedagógica dos jogos na escola

Artigo que apresenta um relato de experiência sobre a transformação didático-pedagógica do jogo de queimada e de cabo de guerra, descentralizando a lógica centrada na competição do exclusão para uma lógica cooperativa.

2.2 - Organização da proposta em episódios de ensino

Esta seção apresenta a organização da proposta pedagógica *Saúde Mental em Jogo*, estruturada a partir do plano de ensino desenvolvido para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. O objetivo é oferecer ao professor um guia didático-pedagógico, no qual os episódios de ensino estão diretamente alinhados aos objetivos, conteúdos e atividades previstas no planejamento, facilitando sua aplicação em diferentes contextos escolares.



Imagem de freepik

Saiba mais!

Este material faz parte de uma pesquisa de mestrado intitulada ***“Tematização dos jogos cooperativos numa abordagem de educação para a saúde: um experimento didático nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental”*** que desenvolveu um experimento didático formativo como método científico-pedagógico.

Para mais informações, acesse a dissertação no repositório da UFG **CLICANDO AQUI** ou aponte seu celular para o **QR-Code** ao lado.



Os episódios de ensino estão organizados de forma sequencial e progressiva, articulando vivências corporais, momentos de reflexão e produções dos estudantes. As descrições priorizam o como fazer, reforçando a relação entre jogos cooperativos, convivência e promoção da saúde mental.

Episódio de Ensino 1

Competir para excluir ou cooperar: diferentes formas de jogar



Objetivo da aula

Conhecer e vivenciar as diferenças entre brincar para competir por exclusão e brincar para cooperar, refletindo sobre a possibilidade de brincar para além da lógica de ganhar e perder.



Conteúdo

Brincadeiras e jogos: competição por exclusão e por cooperação.



Descrição da atividade

Cada aluno recebe um balão que será amarrado ao tornozelo. O jogo ocorre sob

uma única regra: ganha quem manter o próprio balão intacto até o final. Os alunos tenderão a estourar o balão do outro (o professor não deve interferir nesta ação). Após a vivência, realiza-se uma conversa coletiva sobre competição e cooperação com as questões: (i) Qual era a regra do jogo? (ii) A regra falava em estourar o balão do outro? (iii) Por que houve a ação de buscar estourar o balão do outro? (iv) Existem outras formas de jogar sem ser para excluir? Finalizar com a aplicação do Cartão do Humor.



Relação com a saúde mental

A atividade possibilita refletir sobre exclusão, frustração e pertencimento, favorecendo a compreensão de que o brincar pode ser um espaço de cuidado e convivência em que todos podem ganhar.



Imagem do acervo dos autores. A imagem recebeu tratamento com inteligência artificial para preservar a identidade dos alunos.

Episódio de Ensino 2

Jogos cooperativos e convivência



Objetivo da aula

Conhecer o conceito de jogos cooperativos e compreender sua relação com a saúde social e a convivência.



Conteúdo

Jogos cooperativos e saúde social.



Descrição da atividade

O professor apresenta o conceito de jogos cooperativos. Em grupos, os alunos produzem cartazes comparando jogos cooperativos e competitivos por exclusão e socializam as produções em diálogo coletivo. O professor deve, a partir da ênfase no conceito de jogos cooperativos, direcionar o diálogo para indicar as implicações para a saúde mental.



Imagem do acervo dos autores. A imagem recebeu tratamento com inteligência artificial para preservar a identidade dos alunos.



Relação com a saúde mental

O episódio contribui para o fortalecimento das relações sociais e para a compreensão da cooperação como recurso de proteção emocional.



Imagem do acervo dos autores. A imagem recebeu tratamento com inteligência artificial para preservar a identidade dos alunos.

Episódio de Ensino 3

Emoções nos jogos: competir e cooperar



Objetivo da aula

Identificar diferenças emocionais entre competir e cooperar, refletindo sobre inclusão e exclusão nos jogos.



Conteúdo

Jogos: competição e cooperação.



Descrição da atividade

Os alunos participam da dança das cadeiras primeiro em formato competitivo e depois de forma

cooperativa. Após as vivências, registram suas emoções no Cartão do Humor e dialogam sobre as diferenças percebidas.



Relação com a saúde mental

A atividade favorece a percepção das emoções associadas à eliminação e à cooperação, contribuindo para o desenvolvimento da empatia.

Episódio de Ensino 4

Cooperação e ajuda mútua nos jogos



Objetivo da aula

Vivenciar jogos cooperativos que incentivem a ajuda mútua e o respeito entre os colegas.



Conteúdo

Jogos cooperativos.



Imagem do acervo dos autores. A imagem recebeu tratamento com inteligência artificial para preservar a identidade dos alunos.



Descrição da atividade

São propostos os jogos “Pega-pega Solidário” e “Pique Corrente”, nos quais os alunos, ao serem pegos, passam a cooperar com os demais participantes. Ao final, os alunos registram suas percepções no Cartão do Humor e dialogam sobre as experiências vivenciadas.



Relação com a saúde mental

As atividades fortalecem o senso de pertencimento e a valorização da ajuda mútua.

Episódio de Ensino 5

Questionando a competição por exclusão



Objetivo da aula

Identificar e discutir os mitos da competição moderna, refletindo sobre seus impactos na saúde mental.



Conteúdo

Competição e cooperação.



Descrição da atividade

Os alunos são organizados em grupos para pesquisar os mitos relacionados à competição por exclusão, como a ideia de que competir é natural ou necessária em todas as situações (por exemplo, competir por uma vaga de emprego). Os registros da pesquisa são feitos no caderno, preparando para a socialização na aula seguinte.



Relação com a saúde mental

A atividade estimula a reflexão crítica sobre práticas competitivas que podem gerar exclusão e sofrimento emocional.



Imagem do acervo dos autores. A imagem recebeu tratamento com inteligência artificial para preservar a identidade dos alunos.

Episódio de Ensino 6

Transformando jogos: da competição por exclusão à cooperação



Objetivo da aula

Planejar e discutir adaptações de jogos para torná-los mais cooperativos e inclusivos.

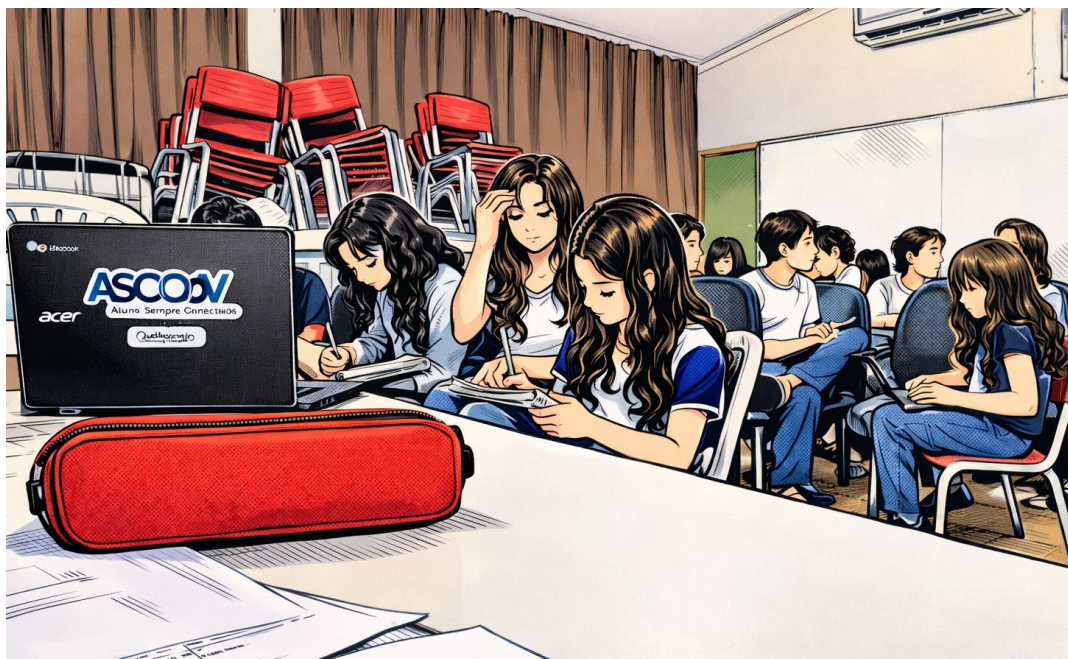


Imagem do acervo dos autores. A imagem recebeu tratamento com inteligência artificial para preservar a identidade dos alunos.



Conteúdo

Jogos cooperativos.



Descrição da atividade

Os grupos socializam os resultados das pesquisas e, em seguida, criam ou adaptam jogos com foco na cooperação (Apêndice 4). A aula é encerrada com um feedback coletivo sobre as aprendizagens.



Relação com a saúde mental

Promove autonomia, diálogo e reconhecimento da cooperação como estratégia de cuidado coletivo.

Episódio de Ensino 7

Vivências cooperativas em circuito



Objetivo da aula

Vivenciar diferentes jogos cooperativos, fortalecendo o senso de pertencimento.



Conteúdo

Jogos cooperativos.



Descrição da atividade

Os jogos criados pelos grupos são organizados em forma de circuito (Apêndice 4). Cada grupo apresenta suas regras e objetivos,



Imagem do acervo dos autores. A imagem recebeu tratamento com inteligência artificial para preservar a identidade dos alunos.

e a turma vivencia as propostas. Ao final, os alunos registram suas percepções no Cartão do Humor.



Relação com a saúde mental

A vivência coletiva favorece o respeito às diferenças e o fortalecimento dos vínculos.

Episódio de Ensino 8

Videocast: jogos cooperativos e saúde mental



Objetivo da aula

Conhecer o processo de elaboração de roteiro e gravação de um videocast.



Conteúdo

Jogos cooperativos e saúde.



Descrição da atividade

Os alunos são organizados em grupos e orientados sobre o passo a passo para ela-

boração de um roteiro de videocast, abordando a relação entre jogos cooperativos e saúde. São definidos papéis e iniciada a produção do material.



Relação com a saúde mental

Estimula a expressão, a cooperação e o protagonismo dos estudantes.

Episódio de Ensino 9

Socialização e síntese da proposta



Objetivo da aula

Socializar os videocasts produzidos e refletir sobre as aprendizagens construídas.



Conteúdo

Jogos cooperativos e saúde mental.



Descrição da atividade

Os grupos apresentam seus videocasts para a turma. Ao final, os alunos registram no Cartão do Humor como se sentiram durante o processo e participam de uma

conversa coletiva de fechamento.



Relação com a saúde mental

Reforça a autoestima, o pertencimento e a valorização das produções coletivas.

O conjunto dos episódios de ensino oferece ao professor um caminho possível para trabalhar os jogos cooperativos como estratégia de promoção da saúde mental, respeitando a autonomia docente e as especificidades de cada realidade escolar. Ao final deste guia, será disponibilizado os planos de aula detalhados do experimento didático formativo que gerou essa proposta pedagógica.

Conclusão

A proposta pedagógica **Saúde Mental em Jogo** reforça que a Educação Física escolar pode ser um espaço privilegiado para a promoção da saúde mental, não por meio de ações isoladas, mas a partir das experiências construídas nas aulas e das relações estabelecidas entre os alunos.

Ao trabalhar com os jogos cooperativos, o professor amplia as possibilidades de participação, fortalece o sentimento de pertencimento e a autoestima e cria ambientes mais acolhedores e respeitosos. Essas experiências contribuem para que os estudantes aprendam a lidar com desafios, erros, frustrações e diferenças de forma mais saudável, tanto nas aulas de Educação Física quanto em outros espaços da escola.

Este recurso educacional não tem a intenção de oferecer respostas prontas, mas de apoiar o professor na organização de práticas pedagógicas que valorizem a convivência, o diálogo e o cuidado com o outro. As sugestões apresentadas podem — e devem — ser adaptadas às diferentes realidades escolares, respeitando as especificidades de cada turma e o contexto em que a escola está inserida.

Espera-se que este material contribua para fortalecer o papel da Educação Física como componente curricular comprometido com a formação integral dos estudantes e com a construção de uma escola mais humana, inclusiva e promotora de saúde mental.

Viva a Educação Física!

Viva a cooperação!

Viva a solidariedade!

Apêndices

Apêndice 1 - Planejamento da atividade de estudo

Análise, organização do conteúdo e formulação das tarefas de estudo

Conteúdo:

Brincadeiras e Jogos - ênfase nos jogos cooperativos.

Núcleo conceitual do conteúdo:

Segundo a BNCC:

"Brincadeiras e Jogos" compreendem atividades lúdicas voluntárias, realizadas dentro de limites de tempo e espaço, marcadas pela criação e adaptação de regras pelos participantes. Diferente de serem fixas, essas práticas são dinâmicas e culturalmente recriadas, mantendo-se vivas por meio de redes de sociabilidade informal (Brasil, 2018).

Segundo Huizinga:

O jogo é uma atividade voluntária exercida dentro de certos limites fixos de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado

de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. (Huizinga, 2012).

Segundo Brotto:

Os jogos cooperativos são atividades lúdicas em que os participantes colaboram entre si para alcançar um objetivo comum, superando desafios coletivamente em vez de competir uns contra os outros. A vitória é compartilhada, e o foco está no processo de união, comunicação e alegria mútua (Brotto, 2013).

Diferença entre Jogos Cooperativos e Competitivos segundo Brotto (2013):

Jogos Cooperativos	Jogos Competitivos
Objetivo comum	Objetivo individual/grupos rivais
Todos ganham ou perdem juntos	Há vencedores e perdedores
Foco no processo coletivo	Foco no resultado

Modelação inicial das relações conceituais:

O que é?

São brincadeiras em que os participantes trabalham juntos para alcançar um objetivo comum, sem competição ou exclusão. O foco não é vencer os outros, mas colaborar, se ajudar e celebrar em grupo.

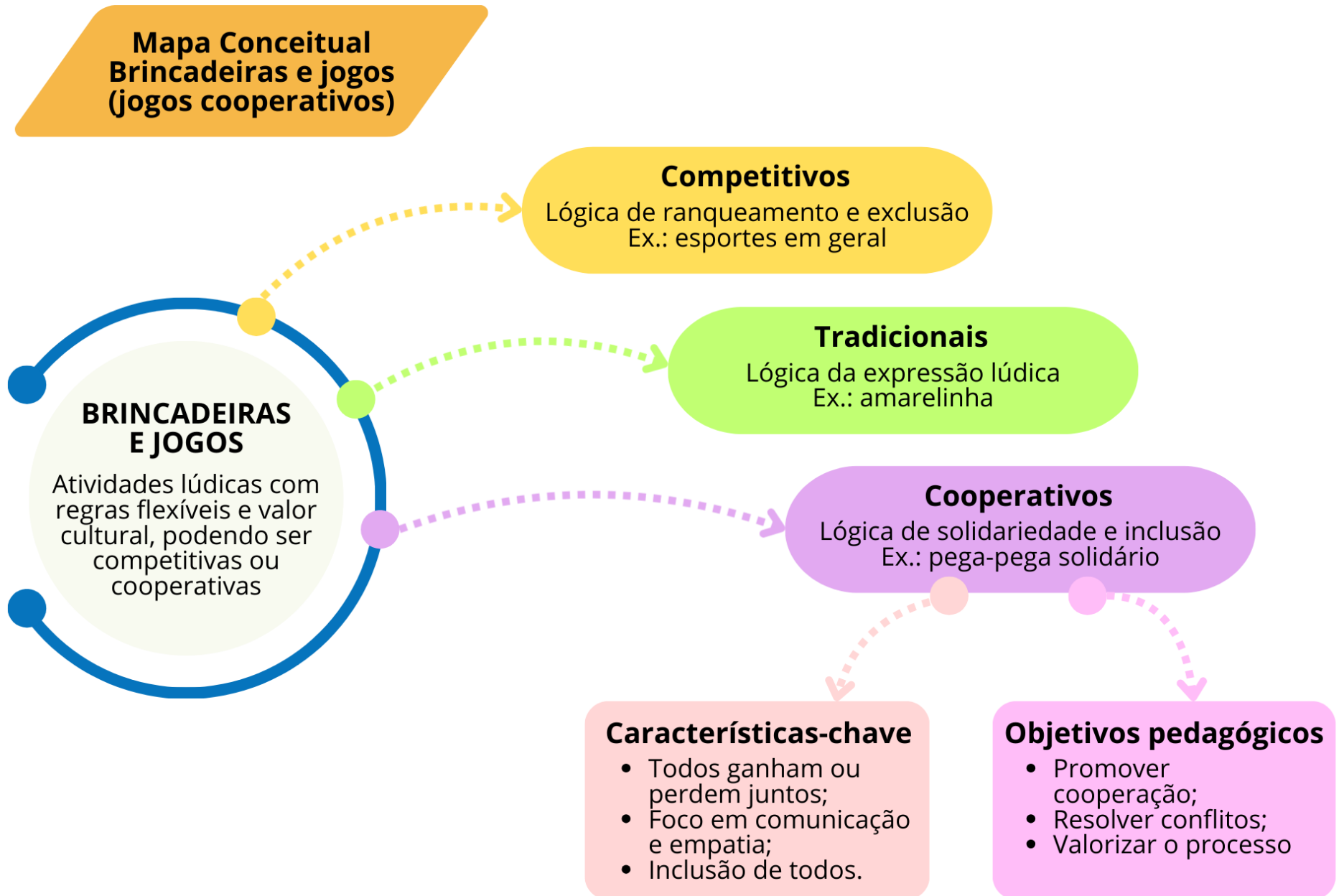
Quais exemplos?

Pega-pega solidário, dança das cadeiras cooperativa, teia cooperativa.

Curiosidade

Os jogos cooperativos têm raízes ancestrais e já eram praticados por povos indígenas muito antes de se tornarem uma metodologia educativa. Algumas comunidades indígenas, como os Kayahna (Amazônia) e os Cherokee (América do Norte), criaram jogos em que o objetivo era fortalecer a comunidade, sem vencedores ou perdedores.

Rede de conceitos básicos:



Capacidades e habilidades intelectuais mais importantes a serem desenvolvidas:

⇒ Generalização e abstração:

Identificar as diferenças entre os jogos competitivos e jogos cooperativos e generalizar a partir de exemplos concretos dos jogos cooperativos e competitivos para chegar a conceitos abstratos.

⇒ Resolução de problemas:

De forma criativa e independente a partir das tarefas de estudo.

⇒ Linguagem e comunicação:

Comunicação eficaz sobre o aprendizado dos jogos cooperativos que favoreça a expressão e a compreensão de ideias complexas relacionadas à sua prática.

Apêndice 2 - Plano de ensino

PLANO DE ENSINO

Instituição: Escola Municipal Marcos Antônio Dias Batista.

Nível de ensino: Ensino Fundamental Anos Finais. **Ano/Turma:** 6º ano.

Professor/Pesquisador: Danillo Rosa Soares.

Objetivo geral: Promover os jogos cooperativos numa perspectiva de educação para a saúde, com foco na saúde mental, para fortalecer vínculos e estimular a inclusão.

DC-GO - Educação Física - 6º ano: (GO-EF06EF25) Vivenciar e criar diferentes jogos populares nacionais e mundiais, de características cooperativas e competitivas, apropriando-se de valores e regras, problematizando suas interfaces com as relações sociais.

Avaliação diagnóstica: Observação prévia e roda de conversa para identificar percepções dos alunos sobre saúde, cooperação e bem-estar.

Aula 1 - Tema - Brincadeiras: para competir ou cooperar?

Objetivos específicos (ações conceituais, procedimentais e atitudinais)

C – Conhecer e distinguir o que é brincadeira de competir e de cooperar.

P – Vivenciar um jogo que possibilite distinguir o que competir e cooperar.

A – Considerar que a brincadeira pode ser mais que uma competição em que somente um ganha.

Materiais

Saco de balões, rolo de barbante, cartões do humor, quadra poliesportiva ou pátio.

Avaliação

Participação, observação de interações e registro no diário de campo. Registro e comentários sobre o cartão do humor.

Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)

1. Organizar os alunos em círculo para explicar os objetivos da aula e do jogo que será realizado.
2. Distribuir um balão por aluno para que encha e amarre-o com um barbante na altura do tornozelo. Orientar os alunos quanto à regra do jogo que é "vence quem permanecer com seu balão até o final". Salientar a importância da segurança para não machucar os colegas. Dar o sinal de início do jogo e observar os alunos na execução. Ficar atento aos alunos que podem se machucar ou machucar a outros para intervir, se necessário. Dar o sinal de fim do jogo e reunir os alunos novamente em círculo.
3. Perguntar quem ganhou o jogo? Perguntar quem gostou do jogo (e porquê)? Perguntar qual era a regra do jogo? Se os alunos tiverem estourado o balão do outro (que, provavelmente, farão isso), questionar por que eles adicionaram aquela regra?
4. Apresentar o que é brincar para competir e brincar para cooperar. Solicitar que os alunos comentem sobre as diferenças entre os dois.
5. Passar aos alunos os cartões do humor para preencherem e devolverem. Encerrar a aula, pedindo feedback sobre o que eles preencheram.

Aula 2 - Tema - Conceito de jogos cooperativos e de saúde social

Objetivos específicos (ações conceituais, procedimentais e atitudinais)

C – Conhecer o conceito de jogos cooperativos e sua relação com saúde social.

P – Confeccionar cartaz destacando a diferença entre competir e cooperar, relacionando à saúde.

A – Reconhecer a cooperação como promotora de inclusão e redução de conflitos.

Materiais

6 cartolinas ou papel pardo, lápis de cor, caneta, canetas coloridas, régua, projetor.

Avaliação

Produção dos cartazes e participação nas discussões.

Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)

1. Apresentar o conceito de jogos cooperativos, destacando suas principais características. Explicar os benefícios desses jogos para a saúde, com ênfase no desenvolvimento de habilidades sociais, promoção do bem-estar, redução do estresse, fortalecimento do espírito de equipe e valorização da solidariedade. Relacionar os jogos cooperativos com o cotidiano escolar e com a vida em sociedade, destacando sua diferença em relação à lógica de competição.
2. Dividir a turma em 6 grupos equilibrados (número de participantes, diversidade e afinidades, para garantir maior interação). Distribuir materiais necessários para a atividade (cartolina ou papel pardo, canetas coloridas, lápis de cor, régua.)
3. Solicitar que cada grupo elabore um cartaz comparando: (a) Características dos jogos cooperativos e competitivos; (b) Regras que geralmente orientam cada tipo de jogo; (c) Objetivos principais (ênfase no ganhar/perder x aprender/conviver/compartilhar); (d) Exemplos práticos de jogos ou atividades em cada categoria. Estimular a criatividade: uso de desenhos, colagens, frases de impacto, slogans, ou até mesmo pequenas ilustrações de situações de jogo.
4. Cada grupo deverá apresentar oralmente o cartaz produzido, explicando suas ideias e reflexões. Orientar que todos os membros participem da apresentação, de forma breve e organizada.

Aula 3 - Tema - Competição x cooperação e bem-estar

Objetivos específicos (ações conceituais, procedimentais e atitudinais)

C – Identificar diferenças emocionais presentes no ato de competir e cooperar.

P – Vivenciar num mesmo jogo as formas competitiva e cooperativa.

A – Refletir sobre como a eliminação ou a inclusão afetam o estado emocional.

Materiais

Caixa de som, pátio ou quadra, cadeiras, cartões do humor.

Avaliação

Registro das percepções no diário de campo. Registro e comentários sobre o cartão do humor.

Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)

1. Em um espaço aberto, organizar os alunos em círculo, cada um sentado em uma cadeira, e explicar o objetivo da aula.
2. O professor coloca uma música e os alunos deverão “dançar” ou caminhar em volta das cadeiras. Quando a música parar, todos deverão se sentar rapidamente. Quem ficar sem cadeira será eliminado da rodada e uma cadeira será retirada. O jogo é reiniciado, até que reste apenas um vencedor. Após a vivência, solicitar aos alunos que preencham o Cartão do Humor, registrando como se sentiram.
3. Em seguida, reposicionar as cadeiras novamente em círculo. As regras agora são cooperativas. Com a música tocando, os alunos se movimentam em volta das cadeiras, quando ela parar, todos devem tentar se sentar. A cada rodada, retira-se uma cadeira, mas nenhum aluno é eliminado. Todos devem cooperar para que consigam se acomodar, mesmo que isso exija dividir o assento ou se ajustar criativamente. O jogo prossegue por várias rodadas, até restar apenas uma cadeira ou até o ponto em que não seja mais possível que todos os participantes consigam se acomodar. (Deve-se ter cuidado para a cadeira não quebrar e machucar alguém). Após a vivência, solicitar novamente o preenchimento do Cartão do Humor, para que os alunos registrem como se sentiram.
4. Finalizar a aula pedindo um feedback coletivo, a partir das respostas no cartão, sobre as diferenças entre o formato competitivo e o cooperativo, relacionando com o tema da aula.

Aula 4 - Tema - Vivências cooperativas e bem-estar emocional

Objetivos específicos (ações conceituais, procedimentais e atitudinais)

C – Identificar os princípios dos jogos cooperativos.

P – Vivenciar jogos que incentivem ajuda mútua.

A – Valorizar a cooperação como recurso para promover bem-estar emocional.

Materiais

Quadra ou pátio, cartões do humor.

Avaliação

Registro das percepções no diário de campo. Registro e comentários sobre o cartão do humor.

Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)

1. Em um espaço aberto, de preferência na quadra, organizar os alunos em círculo para explicar os objetivos da aula.
2. Orientar os alunos quanto às regras do jogo “Pega-pega Solidário”: o aluno que for pego passa a ajudar o pegador a capturar os demais, até que todos tenham sido pegos. Após a escolha do primeiro pegador, dar o sinal de início do jogo e observar a execução, intervindo quando necessário para evitar acidentes ou condutas que possam machucar alguém. O jogo termina quando todos os alunos forem pegos.
3. Reunir novamente os alunos em círculo para apresentar uma variação do jogo: o “Pique Corrente”. A dinâmica é semelhante, mas com um detalhe: cada aluno que for pego deverá ficar de mãos dadas com o pegador, formando uma corrente que vai crescendo a cada nova captura, até que todos sejam pegos. O fim do jogo ocorre quando não houver mais nenhum aluno solto.
4. Encerrar a vivência reunindo os alunos em círculo e distribuindo o Cartão do Humor, para que registrem como se sentiram durante as atividades.
5. Finalizar a aula pedindo um feedback coletivo, a partir do que foi registrado nos cartões, refletindo sobre a experiência nos dois jogos.

Aula 5 - Tema - Mitos da competição e construção de experiências de cooperação

Objetivos específicos (ações conceituais, procedimentais e atitudinais)

C – Identificar e discutir sobre os mitos da competição moderna ocidental.

P – Pesquisar formas de transformar jogos de competição em experiências cooperativas.

A – Refletir sobre cooperação como recurso para a proteção da saúde emocional.

Materiais

Chromebooks com acesso a internet, cadernos, lápis ou caneta.

Avaliação

Registro das percepções no diário de campo. Produção escrita no caderno do aluno. O envolvimento dos alunos durante a pesquisa em grupo.

Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)

1. Solicitar aos alunos que se organizem em 5 grupos.
2. Distribuir dois Chromebooks para cada grupo, garantindo que todos tenham acesso às ferramentas digitais.
3. Orientar que, utilizando plataformas de busca como o Google ou outros sites de pesquisa confiáveis, cada grupo investigue sobre um dos mitos da competição moderna ocidental, sendo eles:
 - I. É da natureza humana competir.
 - II. A competição constrói o caráter.
 - III. A criança precisa aprender a perder.
 - IV. O mercado de trabalho exige competição.
 - V. A competição é que dá graça ao jogo.
4. Explicar que cada grupo ficará responsável por apenas um mito, devendo reunir informações, argumentos e exemplos que sustentem ou desconstruam essa ideia.
5. Solicitar que os alunos registrem em seus cadernos o resultado da pesquisa referente ao mito investigado pelo grupo.
6. Encerrar a aula destacando que na próxima aula os grupos apresentarão o resultado da pesquisa.

Aula 6 - Tema - Experiências de cooperação nos jogos

Objetivos específicos (ações conceituais, procedimentais e atitudinais)

C – Sintetizar os resultados das pesquisas sobre cooperação e saúde.

P – Discutir e planejar jogos adaptados para maior inclusão.

A – Reconhecer a cooperação como recurso para a proteção da saúde emocional.

Materiais

Quadro branco, pincel para quadro branco.

Avaliação

Registro das percepções no diário de campo. Observação da clareza na exposição das ideias, a capacidade de argumentação e a colaboração entre os membros do grupo.

Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)

1. Realizar uma socialização coletiva, em que cada grupo compartilhe com os colegas as principais descobertas e reflexões sobre o mito estudado na aula anterior.
2. Solicitar que cada grupo crie, recrie ou faça adaptações em jogos de forma a torná-los mais cooperativos/colaborativos.
3. Encerrar a aula com um feedback coletivo, destacando o que foi aprendido sobre a competição, suas verdades e equívocos no contexto social, escolar e esportivo.

Aula 7 - Tema - Circuito cooperativo pela saúde mental

Objetivos específicos (ações conceituais, procedimentais e atitudinais)

C – Identificar diferentes formas de jogos cooperativos.

P – Participar de circuito criado pelos colegas.

A – Refletir sobre a adaptação de jogos para que a cooperação fortaleça o senso de pertencimento.

Materiais

Quadra, cartões do humor.

Obs.: O restante do material vai depender dos jogos apresentados pelos alunos.

Avaliação

Registro das percepções no diário de campo. Registro das regras dos jogos criados. Registro e comentários sobre o cartão do humor.

Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)

1. A partir dos jogos criados pelos grupos na aula anterior, levar os alunos para a quadra, onde esses jogos serão vivenciados na prática.
2. Reunir os alunos em círculo e solicitar que cada grupo apresente os objetivos e as regras do jogo que elaborou.
3. Após a explicação, cada grupo terá aproximadamente 7 minutos para aplicar o jogo com a turma.
4. Encerrar a aula, após a execução de todos os jogos, distribuindo o Cartão do Humor para que os alunos registrem suas percepções e sentimentos.

Aulas 8 e 9 - Tema - Videocast sobre jogos e saúde

Objetivos específicos (ações conceituais, procedimentais e atitudinais)

C – Conhecer o passo a passo para elaborar roteiro e gravar um videocast.

P – Produzir conteúdo sobre a relação entre jogos cooperativos e a construção de recursos de saúde.

A – Reconhecer a importância da continuidade do aprendizado para fortalecer vínculos inclusivos e cooperativos.

Materiais

Chromebooks com acesso a internet, celular com câmera.

Avaliação

Registro das percepções no diário de campo. Produção do roteiro, gravação do videocast. Registro e comentários sobre o cartão do humor.

Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)

1. Organizar os alunos em grupos de 4 a 6 integrantes, de modo a garantir diversidade e cooperação entre os participantes. Apresentar os objetivos da atividade, contextualizando a proposta de produção de um videocast como recurso pedagógico para refletir sobre a relação entre jogos cooperativos e a saúde.
2. Expor o passo a passo para a elaboração de um roteiro, destacando: (i) Definição do tema central; (ii) Estruturação em introdução, desenvolvimento e conclusão; (iii) Seleção de falas, exemplos e situações práticas sobre jogos cooperativos; (iv) Distribuição de papéis (apresentador, entrevistado, debatedores, técnicos de gravação).
3. Orientar os alunos a pesquisarem e registrarem conteúdos sobre a relação entre jogos cooperativos e a construção de recursos de saúde, valorizando fontes confiáveis.
4. Disponibilizar equipamentos digitais (Chromebooks, celulares ou gravadores) para a realização da gravação do videocast.
5. Promover a socialização dos produtos, permitindo que cada grupo apresente seu videocast à turma.
6. Finalizar a aula solicitando que os alunos registrem, no Cartão do Humor, como se sentiram durante a experiência de produção e socialização do videocast.

Apêndice 3 - Cartão do humor

Cartão do Humor: Como você está se sentindo hoje?

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Como você descreveria seu humor geral neste momento?

Escolha o emoji que mais combina com seu sentimento agora.

() 😄 **Muito feliz** () 😊 **Feliz** () 😐 **Neutro** () 😞 **Triste** () 😡 **Irritado** () 😞 **Desapontado**
() 😟 **Preocupado** () 😱 **Com medo** () 😳 **Envergonhado** () 😫 **Cansado**

2. Por que você está se sentindo assim?

Marque a(s) opção(ões) que se encaixa(m) no seu dia. Você pode marcar mais de uma!

😊 **[Bom humor]** () Me saí bem em uma atividade física () Aprendi um movimento novo
() Me diverti muito na aula de Educação Física () Fiz um bom trabalho em equipe
() Tive energia de sobra para brincar e me exercitar () Outro motivo: _____

😡 **[Mau humor]** () Não consegui fazer uma atividade () Me senti excluído(a) de uma brincadeira/jogo () Estava com dor ou sem energia para as atividades () O professor ou algum colega me cobrou demais () O dia não foi muito ativo e me senti cansado(a)
() Outro motivo: _____

3. Se pudesse dar um símbolo ao seu dia, qual seria?

Marque a forma que representa seu dia. Pinte-a se quiser.

() Círculo cheio ● = Dia agitado/com raiva () Círculo vazado ○ = Dia calmo/triste
() Quadrado Cheio ■ = Dia tranquilo/esperançoso () Quadrado Vazado □ = Dia feliz/cheio de energia
() Triângulo Cheio ▲ = Dia difícil/sem ânimo

Apêndice 4 - Jogos cooperativos elaborados pelos estudantes

Este apêndice apresenta exemplos de jogos cooperativos elaborados e/ou adaptados pelos estudantes durante o desenvolvimento do **Episódio de Ensino 6**, sendo posteriormente vivenciados no **Episódio de Ensino 7** – Vivências cooperativas em circuito. As produções dos alunos expressam a apropriação dos conceitos trabalhados ao longo da proposta, especialmente, no que se refere à transformação de jogos centrados na competição por exclusão em experiências orientadas pela cooperação.

Os jogos foram organizados em formato de circuito, no qual cada grupo apresentou sua proposta, explicou as regras e conduziu a participação dos colegas. Essa dinâmica favoreceu o protagonismo estudantil, o diálogo e a construção coletiva das atividades, além de possibilitar ao professor observar como os estudantes compreenderam e ressignificaram os princípios dos jogos cooperativos.

A seguir, são descritos os jogos elaborados pelos grupos.

Jogo 1 – Pega Bastão Cooperativo

Objetivo: Manter todos os bastões em movimento sem deixá-los cair, garantindo a participação de todos os integrantes do grupo.

Materiais: Cabos de vassoura ou bastões.

Descrição: Os alunos organizam-se em círculo, cada um segurando um bastão apoiado verticalmente no chão. Ao sinal do professor, todos devem soltar o bastão e deslocar-se para pegar o bastão do colega ao lado (direita ou esquerda, conforme combinado ou decidido no momento). O desafio coletivo é evitar que qualquer bastão caia durante a troca.

Regras principais:

- ⇒ Todos devem soltar o bastão ao mesmo tempo, após o sinal;
- ⇒ Cada aluno deve tentar segurar o bastão do colega ao lado;
- ⇒ O grupo pode reorganizar estratégias para melhorar o desempenho coletivo;
- ⇒ O objetivo é coletivo: evitar a queda de qualquer bastão.

Jogo 2 – Mãe da Rua Cooperativa (adaptação)

Objetivo: Atravessar o espaço delimitado coletivamente, incorporando os participantes à dinâmica do jogo sem exclusão.

Materiais: Delimitação de espaço (linhas da quadra ou marcações no chão).

Descrição: O jogo é uma adaptação da brincadeira tradicional “Mãe da Rua”. Duas linhas paralelas são demarcadas no chão, representando uma “rua”. Um aluno inicia como pegador (mãe da rua), posicionado entre as linhas. Os demais devem atravessar de um lado ao outro sem serem tocados. Na versão cooperativa, os alunos que são tocados durante a travessia passam a ajudar o pegador inicial, tornando-se também pegadores. O jogo continua até que todos os participantes tenham sido incorporados à dinâmica.

Regras principais:

- ⇒ Os jogadores devem atravessar o espaço delimitado ao sinal;
- ⇒ Ao serem tocados, os alunos deixam de ser “alvos” e passam a colaborar como pegadores;
- ⇒ O jogo termina quando todos os participantes estiverem integrados na mesma função.

Jogo 3 – Pique Corrente

Objetivo: Integrar todos os participantes em uma única corrente, por meio da cooperação entre os jogadores.

Materiais: Não requer materiais específicos.

Descrição: Um aluno inicia como pegador. Ao tocar outro participante, este passa a integrar a equipe de pegadores. Diferentemente de jogos tradicionais de “pique”, os pegadores devem permanecer de mãos dadas, formando uma “corrente humana”. À medida que novos alunos são tocados, a corrente cresce, exigindo organização coletiva para se movimentar e alcançar os demais jogadores.

Regras principais:

- ⇒ Os pegadores devem permanecer unidos, formando uma corrente;
- ⇒ A corrente não pode ser desfeita durante o jogo;
- ⇒ O jogo continua até que todos os participantes integrem a corrente.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 04 jan. 2026.

BRASIL. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_atividade_fisica_populacao_brasileira.pdf. Acesso em: 04 jan. 2026.

BRASIL. **Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/passo_a_passo_programa_saude_escola.pdf. Acesso em: 04 jan. 2026.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 4. ed. São Paulo: Palas Athena: 2013.

CORREIA, Marcos Miranda. Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338525011.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2026.

GIRONDOLI, Yassana Marvila. **Salutogênese: você sabe o que é?** Vitória: IFES, 2021. Disponível em: <https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/SALUTOG%C3%80NESE.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2026.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

OLIVEIRA, Victor José Machado; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. Educação para a saúde na educação física escolar: uma questão pedagógica! **Cadernos de formação RBCE**, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/399428315_EDUCACAO_PARA_A_SAUDE_NA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_UMA_QUESTAO_PEDAGOGICA. Acesso em: 04 jan. 2026.

OLIVEIRA, Victor José Machado. Um modelo teórico de promoção da saúde para a educação física: a salutogênese em cena. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 27, e.78460, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/78460>. Acesso em: 04 jan. 2026.

OLIVEIRA, Victor José Machado; LUIZ, Igor Câmara. Da queimada “intergaláctica” ao cabo de “três forças”: uma experiência pedagógica sobre os usos dos jogos como conteúdo de ensino da Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 9, n. 1, p. 20-31, mar. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/399118749_DA_QUEIMADA_INTERGALACTICA_AO_CABO_DE_TRES_FORCAs_UMA_EXPERIENCIA_PEDAGOGICA SOBRE OS USOS DOS JOGOS COMO CONTEUDO DE ENSINO DA EDUCACAO FISICA. Acesso em: 04 jan. 2026.

OLIVEIRA, Victor José Machado; PENHA, Vinícius. Os jogos em jogo: uma iniciativa por uma relação mais saudável no ambiente escolar. In: WACHS, Felipe; Almeida, Ueberson Ribeiro; BRANDÃO, Fabiana F. de Freitas (Org.). **Educação Física e Saúde Coletiva: cenários, experiências e artefatos culturais**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016, p. 317-334. Disponível em: <https://editora.redeunida.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Livro-Educacao-Fisica-e-Saude-Coletiva-1.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2026.

TOZETTO, Willen Remon et al. Bem-estar no esporte: reflexões a partir das abordagens patogênicas e salutogênicas de saúde mental. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 37, n. 68, p. 01-21, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/108109>. Acesso em: 04 jan. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Five essential pillars for promoting and protecting mental health and psychosocial well-being in schools and learning environments**. WHO; UNESCO; UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/126821/file/Promoting%20and%20protecting%20mental%20health%20in%20schools%20and%20learning%20environments.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2026.

Sobre os autores

Danillo Rosa Soares



Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás - Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Professor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.



lattes.cnpq.br/0828149367917533

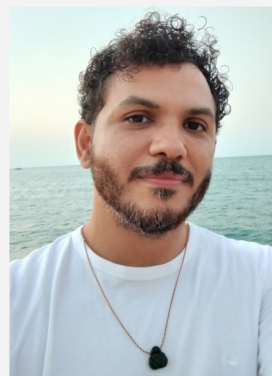


orcid.org/0009-0004-7787-7289



danillorosa@gmail.com

Victor José Machado de Oliveira



Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Estágio de pós-doutorado em Educação na Universidade Federal do Amazonas. Professor da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Professor permanente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.



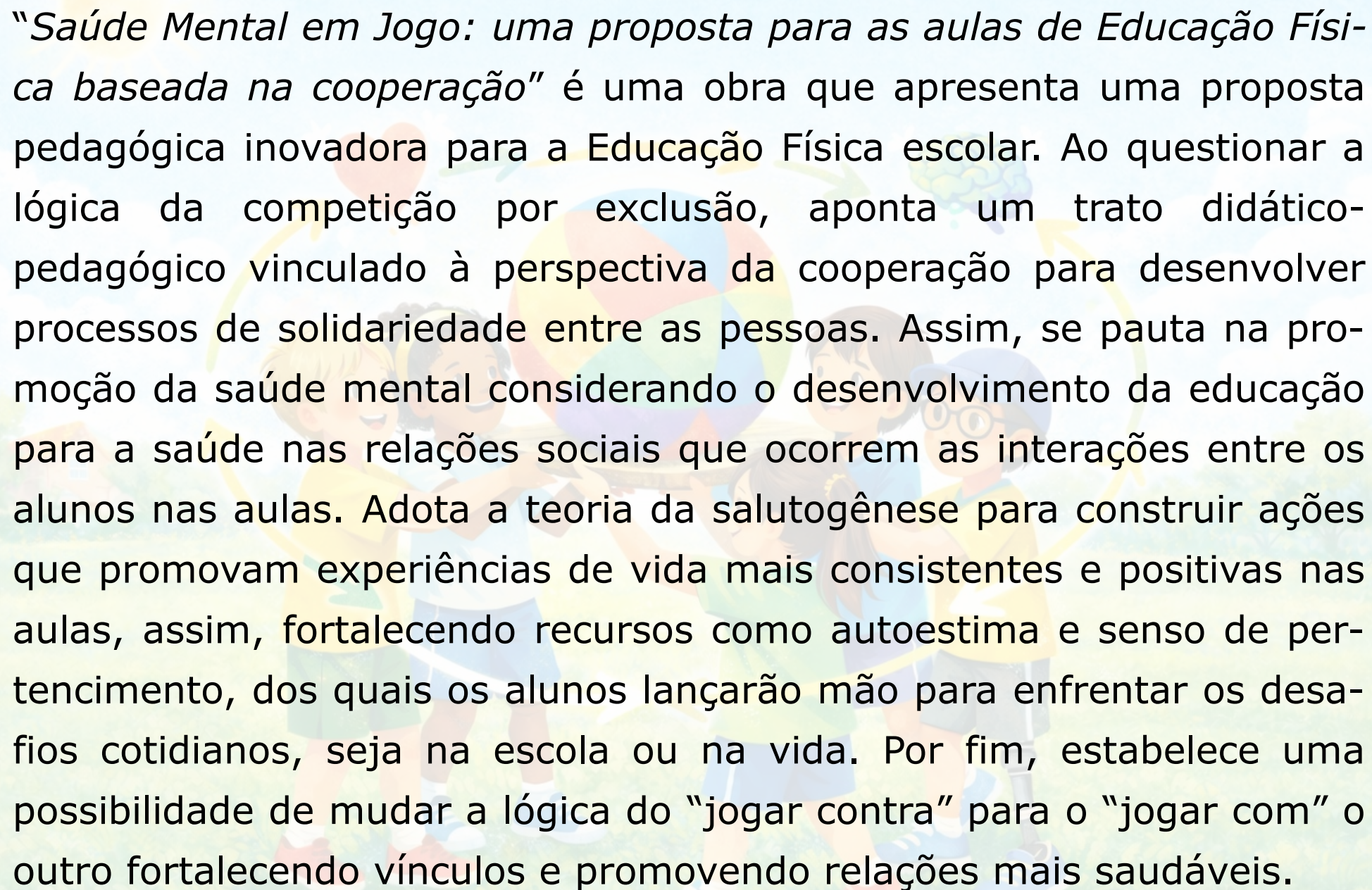
lattes.cnpq.br/7335514115153220



orcid.org/0000-0001-7389-9457



victormachado@ufg.br

A colorful illustration of four children playing with a large, multi-colored ball in a park. The children are diverse in appearance and are smiling. The background shows a bright sun, a blue sky with clouds, and green grass. The text is overlaid on a semi-transparent white box.

“Saúde Mental em Jogo: uma proposta para as aulas de Educação Física baseada na cooperação” é uma obra que apresenta uma proposta pedagógica inovadora para a Educação Física escolar. Ao questionar a lógica da competição por exclusão, aponta um trato didático-pedagógico vinculado à perspectiva da cooperação para desenvolver processos de solidariedade entre as pessoas. Assim, se pauta na promoção da saúde mental considerando o desenvolvimento da educação para a saúde nas relações sociais que ocorrem as interações entre os alunos nas aulas. Adota a teoria da salutogênese para construir ações que promovam experiências de vida mais consistentes e positivas nas aulas, assim, fortalecendo recursos como autoestima e senso de pertencimento, dos quais os alunos lançarão mão para enfrentar os desafios cotidianos, seja na escola ou na vida. Por fim, estabelece uma possibilidade de mudar a lógica do “jogar contra” para o “jogar com” o outro fortalecendo vínculos e promovendo relações mais saudáveis.