



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Licenciatura em Educação Física

RAFAELA JANUÁRIA HARMENDANI DE ABREU

**Mediação docente no ensino de ginástica artística para uma aluna com
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília
2021

RAFAELA JANUÁRIA HARMENDANI DE ABREU

**Mediação docente no ensino de ginástica artística para uma aluna com
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Programa de Graduação em
Educação Física, da Universidade de
Brasília, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Licenciado em Educação Física

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende – Presidente – Membro
UnB**

Prof. Dr. Luiz Cezar dos Santos – Membro UnB

Brasília
2021

Dedicatória

Dedico o presente trabalho a quem me faz ser uma mulher de muita fé, me ajudando diariamente a evoluir como pessoa: Deus. Além dEle, gostaria de dedicá-lo à minha amada família, meus verdadeiros amigos, a todos que me ajudaram a ser uma profissional melhor e aos amantes da Educação Física que lutam por uma profissão mais respeitada, valorizada e que transforma vidas.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar a dádiva de viver, estar saudável em meio à uma pandemia, ajudando-me a ter o discernimento necessário para a construção desse trabalho tão significativo, cultivando em mim a virtude de perseverar diariamente e entregar o melhor dentro da minha realidade.

Agradeço também à minha família por me apoiar de uma forma amorosa e singela, mesmo que não saibam a relevância desse trabalho para a conclusão do curso, cuidando de detalhes diários e pelo simples fato estarem na mesma casa em momentos de alta vulnerabilidade emocional. A melhor parceria da minha vida.

Agradeço também a todos os meus amigos e colegas da Educação Física que proporcionaram momentos inesquecíveis e de muita evolução na Universidade de Brasília, além do meu orientador Alexandre Rezende que consagra estudantes a se qualificarem como profissionais por meio da sua linha de pesquisa e ajuda a concluir uma etapa renovadora em nossas vidas, com muita humildade e empatia para com seus alunos.

“Tu formaste meu interior e me teceste no ventre de
minha mãe, eu te agradeço por me teres feito de
modo tão extraordinário”

Salmos, 139:13-14

Sumário

Resumo	7
Introdução	8
Objetivo	11
Problema	12
Flexibilização Educacional	13
Trilha formativa do(a) educador(a)	17
O cenário educacional	19
Ciclo de mediação	20
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada	23
Métodos	28
Relatos Autobiográficos sobre o percurso formativo	30
Resultados	38
Descrição do Cenário Educacional	38
Situação educativa selecionada	45
Análise e Discussão	52
Análise do Ciclo de mediação	52
Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada	55
Considerações Finais	61
Referências Bibliográficas	63

Resumo

O presente trabalho aborda a prática docente vivenciada em situações de estágio remunerado no Ensino Fundamental 1, em atividades relacionadas com o ensino de ginástica artística, realizadas no contraturno escolar, com destaque para a análise do ciclo de mediação entre professora e aluna, como parte da proposta de flexibilização educacional no atendimento às necessidades de adequações nas aulas para uma aluna com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Mediante a análise dos entraves de aprendizagem observados com a educanda, a professora explorou aspectos que poderiam adaptar o processo de ensino, por meio da diversificação das estratégias didáticas a fim de estabelecer comunicação e diálogos assertivos, que contribuíssem para a inclusão da criança. A afetividade foi um componente crucial para o alcance desse objetivo. Foram obtidos resultados favoráveis à diversificação das estratégias de ensino por meio do emprego de recursos auxiliares para ajuste da mediação docente. À vista disso, a proposta educativa serviu para atingir objetivos cognitivos, motores e sociais por meio de uma aprendizagem mediada, qualificando o desenvolvimento da turma como um todo.

Palavras-Chave: Mediação docente; Flexibilização Educacional; Aprendizagem; Adequação; Afetividade.

Introdução

As relações afetivas atreladas ao diálogo são ferramentas de extrema importância para a formação de pessoas, principalmente na construção de um cenário inclusivo e propício à educação. Seguindo essa perspectiva, Cury em seu livro *Pais Brilhantes e Professores Fascinantes* (2003 p. 64) retrata: “o hábito dos professores fascinantes contribui para o desenvolver: auto estima, estabilidade, tranquilidade, capacidade de contemplação do belo de perdoar, de fazer amigos, de socializar” ressaltando a afetividade como fator de interação no processo de ensino aprendizagem. Diante disso, percebemos a significância da flexibilização educacional no desenvolvimento de um ambiente mais inclusivo, afetivo, atendendo as necessidades e individualidades dos alunos, não se restringindo somente às adequações da aula, mas priorizando a diversidade como filosofia de ensino para a construção de uma sociedade mais inclusiva (CHICON, 2005).

O tema do presente estudo surgiu a partir de uma vivência com estágio remunerado que permitiu experienciar situações problema por meio da prática docente com a modalidade de ginástica artística. Conhecer e analisar esta realidade auxiliou minha formação crítica sobre o papel exercido pela professora na formação dos educandos, como também, estimulou o meu interesse no estudo em áreas singulares que subsidiam uma prática educativa responsável e de qualidade. A escolha dessas experiências é fruto de acontecimentos significativos no decorrer da minha trajetória de vida e formação profissional, que reúne aprendizados decorrentes de minha carreira de atleta e das vivências como aluna na Educação Física escolar, durante meu Ensino Médio, onde tive contato com o mundo esportivo.

A principal vivência foi baseada nos anos como atleta de ginástica acrobática para o alto rendimento. Comecei minha carreira aos 8 anos e finalizei aos 16 anos, tendo a oportunidade de experienciar situações totalmente diferenciados à minha realidade, dentre elas estão as competições nacionais e internacionais, viagens para países como China, Porto Rico, França e EUA onde entrei em contato com outras culturas, como também, a construção de amizades que me influenciaram como pessoa e ampliaram a minha visão de mundo.

Outro ponto de destaque foi o relacionamento com uma professora exigente, com perfil autoritário, mas também, inspiradora para muitos naquele ambiente esportivo de competição. Após alguns anos, pude refletir como a Educação Física, especialmente essa modalidade esportiva, transformaram minha vida e contribuíram para a escolha de me tornar professora de Educação Física.

As experiências vivenciadas na Educação Física escolar do Ensino Médio, momento de transição da carreira como atleta para assumir com destaque o papel de estudante e jovem aprendiz, foram determinantes para minha escolha do curso superior. Foi nesse momento onde tive oportunidade de enxergar a profissão docente como carreira a ser estudada. Pereira e Figueiredo (2018) discorrem sobre o resgate do nosso processo de formação docente desde a educação básica, na condição de estudante, por meio da memória de experiências educativas que impactaram nossa trajetória como indivíduos e, portanto, estão refletidas na construção de um modelo de professora que direciona a nossa identidade pedagógica durante a licenciatura.

No estágio remunerado, tive a primeira oportunidade de assumir o papel de professora e, portanto, de colocar em prática esse modelo do que significa: “ser uma boa professora”, que também reúne as experiências formativas vividas ao longo do curso, na Universidade de Brasília, onde tive acesso a diferentes metodologias de ensino, oportunidade de aprender sobre os fundamentos da Educação Física, didática, fisiologia do exercício, estágios de observação, seminários entre outras vivências que aos poucos me ajudaram a criar uma identidade docente, permitindo uma intervenção nas aulas com mais qualidade no o processo de ensino da turma.

Na reflexão sobre o processo de flexibilização educacional, conceito que se refere à necessidade do(a) professor(a) realizar ajustes na prática educativa a fim de atender necessidades e interesses de alunos que correm o risco de ficar excluídos das atividades realizadas na aula, foram selecionadas algumas situações educativas que ocorreram nas aulas de ginástica artística.

As atividades, como mencionado anteriormente, eram parte de um programa de atendimento complementar, desenvolvido no contraturno escolar de uma instituição de ensino particular tradicional de Brasília/DF, localizada no Plano Piloto, região central da cidade, logo, que atende às classes sociais de maior poder aquisitivo da população.

A delimitação do estudo direcionou a análise para as experiências docentes vivenciadas no atendimento de uma aluna chamada Laura do Ensino Fundamental I, com 8 anos de idade, diagnosticada com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), cujo comportamento era caracterizado pela apresentação predominantemente desatenta (DSM-5, 2014: p. 59), o qual se manifesta com erros por descuido ou por não prestar atenção. Segundo DSM-5 (2014) o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento diagnosticado quando “as dificuldades atencionais ou hiperatividade excedem o tipicamente encontrado em indivíduos de idade mental comparável.”

Ao verificar que Laura tinha mais dificuldade em entender as explicações sobre as atividades a serem realizadas na aula, pois, não mantinha o foco durante a minha exposição, fiquei interessada em conhecer mais sobre as suas características pessoais, como também, sobre a conjuntura sociocultural na qual está inserida, sobre seu ambiente familiar e seu desempenho em outras atividades escolares, de forma a compor o que denominamos de “cenário educacional”.

Nessa perspectiva, o contexto institucional é baseado em uma escola particular localizada na região do Plano Piloto – Asa Sul, DF vinculado ao Núcleo de Atividades Complementares que fornece modalidades esportivas no contraturno escolar com foco, principalmente, no desenvolvimento psicomotor dos alunos. A professora regente trabalha nesse cenário e também com o viés competitivo em outras academias, diante disso, percebe-se uma admirável dominância sobre os conteúdos apresentados às alunas de ginástica artística além das estratégias didáticas que qualificam a proposta educativa.

A partir desse pano de fundo, nos dedicamos a uma análise de algumas situações educativas específicas a fim de refletir sobre o ponto de interrupção do ciclo de mediação entre a minha proposição e a reciprocidade de Laura, de forma a identificar as adequações que podem ser realizadas nas estratégias didáticas de maneira a ampliar a participação de Laura nas experiências de aprendizagem propostas para a turma como um todo.

Além de investir na identificação dos aspectos chaves para uma mediação docente bem-sucedida, a reflexão também abrange a diversificação das atividades a fim de descobrir as experiências de aprendizagem que serão mais significativas, como também, envolve a professora com a construção de um planejamento inclusivo, que resulta em um ambiente flexível e aberto a mudanças, o que termina por favorecer a

outras crianças que fazem parte do grupo, independente de possuírem dificuldades semelhantes.

Freire (1986: 11) afirma que é na “fala da educadora”, ou seja, na expressão da sua intenção educativa, aliada com intenção que foi compreendida pela educanda, que se tece “o seu ensinar”, pois, “o ensinar e o aprender são movidos pelo desejo e pela paixão”. O poder conferido ao diálogo evidencia que a forma de ensinar está na dependência direta da capacidade do(a) professor(a) expressar a sua paixão pelo que ensina e para quem ensina, o que produz um impacto tanto na aprendizagem como na vida da Laura, que se sente conectada a um contexto marcado pela afetividade.

Sendo assim, a reflexão sobre os entraves observados no processo ensino-aprendizagem serviram como estímulo à produção deste trabalho que pretende dar um exemplo de como é possível construir uma mediação docente adequada à realidade de cada discente, o que se aproxima da teoria de Feuerstein (1991), ao defender a importância das experiências mediadas na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. É importante destacar que toda a prática educativa foi desenvolvida com a supervisão da professora regente, sendo fundamental na criação de estratégias didáticas e motivacionais para participação efetiva da turma.

A relevância deste estudo chama atenção de docentes e acadêmicos para a análise crítica do processo didático vivenciado em suas aulas. Nossa mediação docente está orientada para a promoção de uma educação inclusiva? Capaz de atender as necessidades individuais de todas as alunas e os alunos? Que está pautada na construção de vínculos afetivos entre a professora ou o professor e seus alunos? Com o propósito de favorecer o desenvolvimento integral do indivíduo e qualificar nossa atuação como professores de Educação Física?

Objetivo

Investigar como a flexibilização educacional e a comunicação assertiva influenciam no processo de aprendizagem da ginástica artística em uma aluna com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade nas aulas complementares ao ensino pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como a mediação docente, atrelada à inclusão e a afetividade, pode cooperar à superação das dificuldades cognitivas, motoras e emocionais de uma aluna com TDAH.

Problema

O tópico central do estudo é estruturado em 2 questões: Quais são as alternativas didáticas capazes de melhorar a interpretação e a reciprocidade da aluna com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas aulas de ginástica artística? Como a mediação docente atrelada à motivação propiciam uma relação mais afetiva, otimizando a aprendizagem da aluna?

Sendo assim, é possível enunciar uma hipótese geral de que, a partir da análise do processo de mediação e da avaliação das experiências de aprendizagem mediadas vivenciadas pelo(s) educando(s), o professor é capaz de identificar diversas alternativas didáticas que demonstram a viabilidade da flexibilização educacional (REZENDE, 2017) e ampliam a garantia de uma aprendizagem efetiva dos educandos.

Flexibilização Educacional¹

O presente estudo faz parte da linha de pesquisa e extensão sobre a flexibilização educacional em Educação Física e esporte, comum aos cursos de Licenciatura e Bacharelado, desenvolvida por membros do Núcleo de Esporte da Faculdade de Educação Física da UnB. A flexibilização educacional é um conceito chave para o paradigma da Educação Inclusiva, pois, refere-se ao processo dinâmico que envolve professor e educando(s) em torno da construção de uma atividade educativa capaz de criar experiências sociais significativas que contribuam para o sucesso da aprendizagem e para a promoção do desenvolvimento humano.

Outros conceitos, tais como adequações ou adaptações, já foram utilizados no meio educacional para se referir à necessidade de o professor realizar ajustes no currículo, ou, na metodologia de ensino, ou, na avaliação da aprendizagem para atender às necessidades individuais de cada educando. Se em um primeiro momento essa demanda se confunde com o caso dos estudantes com deficiências, logo em seguida fica claro que não é possível manter a escola e o currículo inalterados, porque a individualização do processo ensino-aprendizagem é um direito de todos, independente de necessidades educativas especiais, na medida em que contribui para o enriquecimento da qualidade de ensino.

A reflexão proposta pela flexibilização educacional abrange tanto as boas práticas como as dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano da atividade educativa. De acordo com os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991; 2001), o estudo da mediação entre professor e educando(s) para construção do processo ensino-aprendizagem deve ocorrer em duas direções complementares: (1) uma voltada para as questões de caráter sociológico, relacionadas com a influência exercida pela proposta político-pedagógica, pela política educacional e pela conjuntura sócio-política na qual a escola está inserida (denominada de *cenário educacional*), e, outra, (2) voltada para as questões de caráter psicopedagógico, relacionadas com o papel e as possibilidades didáticas de ação do professor na mediação da relação entre o educando e o conhecimento a ser aprendido (denominada de *ciclo de mediação*).

¹ Texto elaborado em conjunto pelos membros do grupo de estudo e utilizado em todos os TCCs para explicitar as diretrizes teórico-metodológicas comuns da linha de pesquisa sobre a flexibilização educacional aplicada à Educação Física.

Partimos do princípio de que todos os educandos possuem potencial para aprendizagem efetiva, de acordo com o conceito de *modificabilidade cognitiva estrutural*, proposto por Feuerstein (1991). Essa compreensão, ressalta a responsabilidade dos professores em promover, de maneira efetiva, o desenvolvimento das crianças, de uma maneira geral, e daquelas com algum tipo de deficiência, em particular. Esse é um dos preceitos-chaves da Declaração de Salamanca, quando descreve o paradigma da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Feuerstein² se destacou pelas pesquisas sobre a mediação docente por meio de experiências de aprendizagem significativas, ao avaliar a eficiência do uso de estratégias de ensino com foco na solução de problemas ao invés da proposta tradicional voltada para uma abordagem tutorial³, para alunos que estavam com distorção idade-série em função de fracassos escolares anteriores (RAND; TANNENBAUM; FERUERSTEIN: 1979). As principais conclusões, aplicadas posteriormente em diversas disciplinas (MIRANDA, ME: 2010; CARVALHO, LA: 2012) e diferentes contextos culturais, apontavam para reflexão sobre a importância do papel do professor na promoção da aprendizagem, como também, para demonstrar que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais eram capazes de aprender e avançar no seu desenvolvimento biopsicossocial.

No Brasil, a maior parte dos artigos sobre Feuerstein estão relacionados ao campo da Educação Especial, que se mostra sensível à proposta da “avaliação assistiva”, expressão que se refere à mediação docente capaz de identificar e minimizar possíveis entraves que comprometem o rendimento dos alunos durante a busca de solução para situações-problema (BEYER, H.O.: 1986; ENUMO, S. R. F.: 2005; CUNHA, A. C. B et al.; 2006; TURRA, N.C.: 2007; FARIAS, I. M. et al.: 2008; CARAMORI, P.M.; DALL’ACQUA, M.J.C.: 2015; TRIGO, P.:2018). Na Educação Física, em particular, após uma pesquisa geral por assunto, não encontramos referências às ideias de Feuerstein aplicadas ao seu ensino na escola.

² O periódico *The Journal of Special Education*, no n. 26:3, publicado em 1992, apresenta um debate entre autores, Frisby and Braden, que fazem uma crítica às ideias de Feuerstein, como um modelo pedagógico pautado em alguns princípios filosóficos que não possuem sustentação empírica, e, Tzuriel (1992), que argumenta a favor das contribuições de Feuerstein, ao apresentar os resultados de diversos estudos e dizer que a análise crítica está pautada em mal-entendidos sobre a teoria.

³ A expressão “abordagem tutorial” se refere à postura do professor marcada pela ênfase em um ensino centrado no fornecimento de instruções práticas e recursos engenhosos para que o aluno encontre as respostas ou memorize um assunto específico.

As ideias de Feuerstein sobre a relevância da mediação docente para a promoção da aprendizagem (TZURIEL, D: 1992; BEM-HUR, M: 1998; AMARAL, ES; MIGUEL, IS: 2008), aproximam-se dos conceitos teóricos advindos do estudo dialético do desenvolvimento humano proposto por Vygotsky (1991; 2001). Pode-se afirmar, no entanto, que a associação entre Feuerstein e Vygotsky depende muito mais do referencial teórico dos pesquisadores que citam Feuerstein, como é o nosso caso, do que de citações diretas que ele tenha feito a Vygotsky.

Nos dedicamos, portanto, à descrição e à análise dialética das relações dinâmico-causais do processo de *mediação* entre professor e educando, com destaque para compreensão do papel do professor na organização de experiências de aprendizagem mediada que estimulem as interações bidirecionais e recíprocas que estão potencialmente presentes nessa díade.

Acreditamos que o professor, principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem significativas, deve se dedicar, em um primeiro momento, a leitura crítica das contradições que marcam o contexto histórico-cultural, a fim de identificar as condições objetivas que cercam a educação, para, em seguida, dedicar-se a conhecer e interagir com os educandos, a fim de, ao longo do processo educativo, construir estratégias didáticas dialógicas adequadas para flexibilização e, conseqüentemente, a individualização do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com o estudo de Bracht et al. (2012), que realizou um mapeamento da produção científica no campo da Educação Física escolar, de 1980 até 2010, em periódicos brasileiros, as pesquisas se dividem em 3 categorias: (1) fundamentação, que se dedicam a ensaios voltados para a discussão de teorias sobre o papel político, social e pedagógico da Educação Física na escola; (2) diagnósticos, que recorrem a pesquisas empíricas e narrativas para compreender temáticas relevantes que perpassam a prática educativa; e (3) intervenção, que, por meio de metodologias de pesquisa qualitativas, abordam questões referentes à atividade educativa propriamente dita, ou seja, “a aula acontecendo”, o que inclui a reflexão sobre questões didáticas e interpessoais, mas também, abordam antecedentes relacionados com o processo de formação dos professores, com o contexto sociocultural dos educandos e com as condições que marcam a mediação docente.

Nossa linha de pesquisa sobre flexibilização educacional, portanto, dirige-se para os aspectos centrais desta terceira categoria: a intervenção na educação física escolar, pois, nos interessa discutir o papel a ser desempenhado pelo professor na

promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, assim como, repensar a formação docente, inicial e continuada, de forma a capacitá-lo para a construção dos saberes docentes mobilizados para garantir a qualidade do ensino, ou seja

a necessidade de realizar a discussão na Educação Física Escolar considerando concretamente o "chão da escola", o cotidiano escolar e aqueles que são os responsáveis por suas principais ações: os professores (Bracht et al.: 2012, p.20)

Percurso metodológico

No intuito de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos a serem utilizados no estudo da flexibilização educacional da Educação Física e do esporte, vamos: (1) realizar um relato autobiográfico das memórias dos licenciandos sobre o nosso percurso formativo, desde as experiências com a Educação Física na educação básica até o ensino superior; (2) descrever os principais aspectos a serem analisados para uma compreensão das relações existentes entre as várias esferas sociológicas do cenário educacional que interferem na ação educativa, como também, (3a) enumerar os elementos que compõem o ciclo de mediação para aprendizagem construído entre professor e educando; e, (3b) relacionar os recursos auxiliares de mediação para que a comunicação entre eles transcorra sem interrupção e as trocas de saberes ocorram nas duas direções possíveis, de forma a enriquecer o processo de construção de estratégias educacionais que contribuam de maneira significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem do educando.

Trilha formativa do(a) educador(a)

O papel chave que, como professores(as), desempenhamos no processo educativo indica a relevância de reunirmos informações que auxiliem na compreensão de quem somos, e de que como nos vemos como professores(as), ou seja, quais são os compromissos que assumimos e que pautam o nosso trabalho docente. Sendo assim, investimos na elaboração de relatos autobiográficos, em narrativas orais, sobre nossas experiências formadoras, de maneira a obter elementos de análise e reflexão sobre a postura que assumimos diante do desafio da nossa mediação para a aprendizagem efetiva dos alunos (KRÜGER; KRUG, 2009; IZA; NETO, 2015; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016; LUIZ et al., 2016; PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018).

Adotamos uma trilha investigativa semelhante à proposta por Pereira e Figueiredo (2018), ao refletirmos sobre o nosso processo de formação como professores(as), por meio do resgate das experiências que foram relevantes em nossas trajetórias de contato com a Educação Física, desde a Educação Básica até a formação inicial no ensino superior.

A narrativa autobiográfica, enquanto opção metodológica, constitui-se em parte do nosso processo de tomada de consciência, pois mobiliza a emergência de aspectos intuitivos, pessoais, sociais e políticos, ou seja, daquilo que realmente ficou em nossa memória, e que se vincula com a discussão sobre o modelo de professor que orienta a nossa identidade pedagógica (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018).

Iniciamos pelo resgate de nossas experiências educativas pessoais com a Educação Física, afinal, estamos envolvidos com a formação para sermos professores(as) de Educação Física, mas, já participamos ativamente deste cenário educacional na condição de alunos(as), e tivemos a oportunidade tanto de construir uma interpretação própria das aulas de Educação Física, como também, de acompanhar de perto as experiências de outros alunos, colegas de turma.

Trata-se, portanto, de um resgate de nossas memórias, positivas e negativas, sobre as aulas de Educação Física na escola e de outras experiências com atividade física e esporte, em qualquer outro lugar, vivenciadas durante a infância e juventude, principalmente a fim de refletir sobre o significado que estas experiências tiveram na época e como as vemos agora, como também, o impacto que professores, pessoas da família ou amigos tiveram, ou não, sobre a nossa formação.

Em seguida, analisamos as experiências acadêmicas e pessoais vivenciadas ao longo do curso de Educação Física, no intuito de identificar as aprendizagens que, em nossa opinião, contribuíram de forma significativa para a constituição de nossa identidade atual como professor(a) de Educação Física (ou, se for o caso, de nossas resistências para assumir esta identidade). O roteiro que orienta a realização do nosso relato recomenda que contemplemos as principais transformações, dúvidas e iluminações que tivemos durante a realização do curso.

Na terceira parte dos relatos autobiográficos, abordamos as nossas expectativas em relação ao exercício profissional após a conclusão do curso. Como a pesquisa qualitativa é uma interpretação do pesquisador (nossa) sobre o caráter conceitual e teórico dos dados que são produzidos ao longo do estudo sobre a

realidade, o relato autobiográfico contribui para esclarecer qual é nossa posição ideológica e nossos compromissos sociais diante dos desafios da educação.

O cenário educacional

O professor, ao se confrontar com a tarefa de construir uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física, deve estar comprometido com a formação de alunos criativos, críticos e conscientes do seu papel político e social na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para atender a essa diretriz político-pedagógica, o professor deve, obrigatoriamente, refletir sobre os aspectos sociológicos do cenário educacional que circunscrevem a sua atividade educativa. Uma análise da conjuntura social e política da realidade brasileira é um passo inicial e, como parte de um posicionamento político, imprescindível, mas, ao mesmo tempo, insuficiente, pois não se trata de exigir que o professor realize uma análise sociológica, e sim, que faça uma reflexão crítica sobre os aspectos sociológicos que interferem diretamente a elaboração de sua proposta pedagógica e em sua realização efetiva dentro de um contexto escolar específico.

A discussão sociológica do cenário educacional, portanto, dentro dessa linha de pesquisa, sem descuidar da análise crítica geral das contradições que marcam a sociedade brasileira, como parte de uma economia capitalista e globalizada, na qual o Brasil se posiciona como um país emergente, volta-se para discussão dos aspectos políticos e sociais que interferem, positiva e negativamente, na execução da proposta pedagógica e no alcance dos seus objetivos em relação à flexibilização educacional.

A análise descritiva do cenário educacional deve levar em consideração as características interdependentes de dois aspectos chaves:

(1) aspectos sociais, que abrangem os condicionantes históricos, a conjuntura política, a realidade econômica e o contexto cultural, assim como a influência que exercem sobre a comunidade em que a escola está inserida; e

(2) aspectos escolares, que se relacionam com os recursos pedagógicos disponíveis para a ação educativa, como também, com o conjunto das interações estabelecidas entre as pessoas que compõem cada um dos seus segmentos e dos segmentos entre si: professores, estudantes e familiares.

Pautada nessa compreensão global do cenário educacional, que orienta o processo de tomada de decisão sobre *o quê, para quê e como* educar, dedicamo-nos à discussão pormenorizada sobre as contradições e os determinantes político-sociais

que podem, de alguma maneira, interferir no processo de mediação entre professor e educando e comprometer a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

O diagrama a seguir fornece uma ilustração das relações existentes entre esses aspectos chaves do cenário educacional.

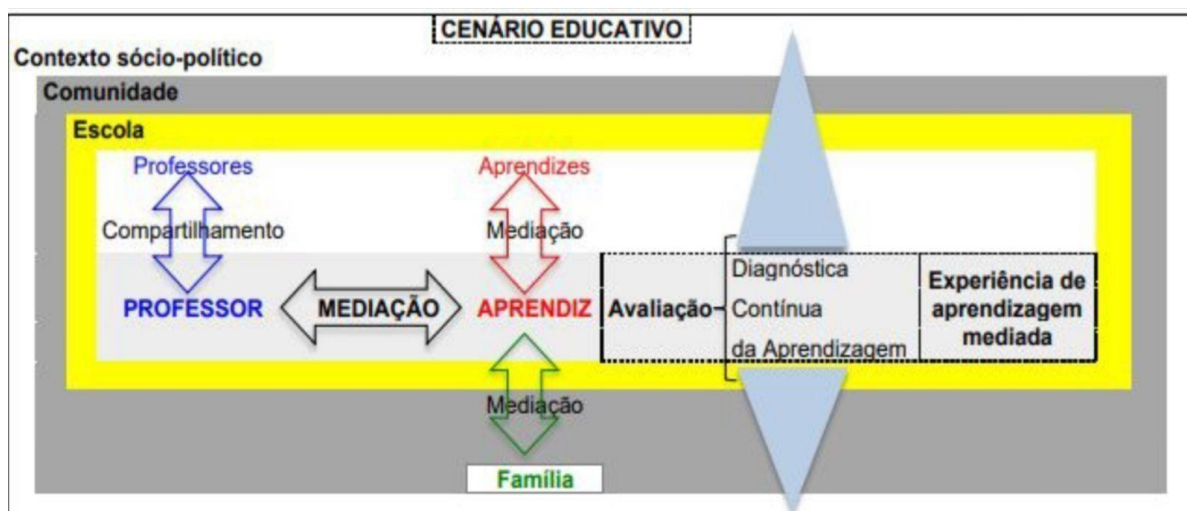


Figura 1 Diagrama com elementos chaves do Cenário Educacional (Fonte: REZENDE, 2017)

Ciclo de mediação

A segunda parte da análise proposta pela linha de pesquisa sobre a flexibilização educacional na Educação Física dirige-se para os aspectos pedagógicos presentes no conceito de ciclo de mediação. A análise da proposta pedagógica parte do pressuposto de que o processo ensino-aprendizagem ocorre como parte de uma Experiência de Aprendizagem Mediada (FEUERSTEIN, 1991), a partir da qual o professor se envolve na construção eficaz de estratégias de ensino adequadas, para que todos tenham acesso a atividades significativas que contribuam, de maneira eficiente, para a promoção de um efetivo desenvolvimento humano e social.

Portanto, pautado nos princípios da teoria de Feuerstein (1991), o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada subsidia a construção de estratégias de ensino individualizadas comprometidas com uma perspectiva inclusiva da Educação Física escolar. De acordo com essa perspectiva, compete ao professor construir o processo de mediação pedagógica de maneira a viabilizar que o estudante assuma um papel ativo ao longo da aprendizagem e, progressivamente, tenha condições de

ser sujeito do seu aprender e de apresentar um desempenho cada vez mais independente.

O conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada pressupõe que a aprendizagem ocorre como a ação consciente de um sujeito, que se forma ao longo de uma experiência sociocultural de mediação com outro sujeito. Trata-se, portanto, de uma interação que se caracteriza como bidirecional, pois pode iniciar a partir da ação de qualquer um dos sujeitos, seja o professor ou o estudante.

O princípio geral que norteia o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada é que a ação de educar inicia a partir de uma ação humana intencional, que está associada a diversos significados. Existem significados que são atribuídos pelo próprio sujeito, que coexistem com significados advindos do contexto sociocultural e significados interpretados ou atribuídos pelos outros sujeitos. Para que o processo de mediação resulte em uma aprendizagem efetiva, é preciso construir um ciclo de compartilhamento dos significados, e de suas interpretações, entre o professor e o estudante.

A mediação entre professor e educando, portanto, deve ser entendida como elemento central para que a atividade educativa alcance a sua finalidade primordial, o processo de humanização do estudante e, secundariamente, para que o processo de aprendizagem de saberes, de competências e de atitudes transcorra como parte das possibilidades dialéticas de comunicação entre professor e estudante ao longo da atividade educativa.

O processo de mediação requer, portanto, o diálogo entre os sujeitos, que ora atribuem significados que exprimem a sua intenção, ora interpretam os significados atribuídos pelo outro. Um ciclo completo de mediação pode ser descrito pelo encadeamento de quatro fases, nas quais cada sujeito desempenha, pelo menos uma vez, as funções relacionadas com a expressão de uma intenção e a interpretação do significado da ação do outro, ou seja: (1) sujeito 1 – ação intencional; (2) sujeito 2 – interpretação da ação; (3) sujeito 2 – ação intencional de resposta, e (4) sujeito 1 – interpretação da resposta.

Quando a ação intencional é uma iniciativa do professor, caracteriza-se como proposição pedagógica, ou seja, o professor apresenta uma atitude consciente para envolver o estudante no processo de planejar a solução de uma situação problema apresentada no formato de um jogo. Quando a ação é uma iniciativa do estudante, caracteriza-se como parte de seus conhecimentos e experiências anteriores e é

denominada como ação intencional, ou seja, o estudante demonstra as suas habilidades e interage, ora com o contexto ora com o outro.

Quando o estudante interpreta, é receptivo e responde de forma adequada à proposição pedagógica do professor, demonstra ter reciprocidade (REZENDE, 2017). Quando o professor está atento, interpreta e responde de forma adequada à ação intencional do estudante, essa habilidade é descrita como responsividade.

O diagrama a seguir descreve as fases do ciclo de mediação de acordo com

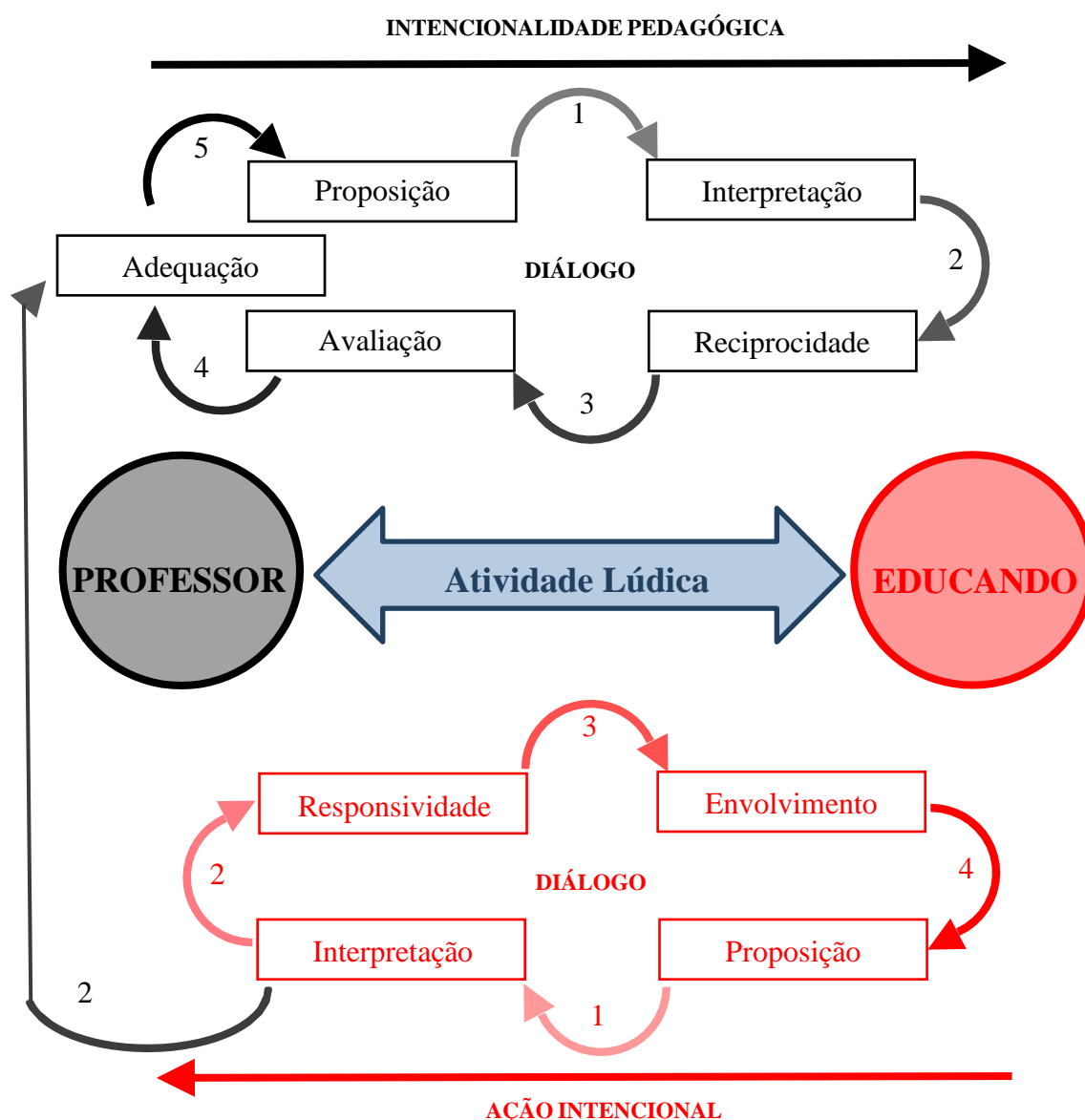


Figura 2 Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e educando
 Fonte: REZENDE, 2017.

quem tem a iniciativa do processo, e explicita a definição dos conceitos de Responsividade e Reciprocidade.

O ciclo de mediação permite identificar os entraves que normalmente comprometem o processo ensino-aprendizagem. Quando, por exemplo, o professor utiliza de maneira equivocada sua prerrogativa de proposição pedagógica e direciona a interpretação do significado de sua ação intencional para uma solução específica da situação lúdica apresentada ao estudante, rompe-se o ciclo de mediação, tendo em vista que o educando é sujeitado e perde a sua condição de dialogar.

Outro exemplo é a ausência, por parte do professor, de uma postura responsiva, ou seja, a iniciativa do processo ensino-aprendizagem sempre é uma ação intencional do professor, que não se mostra capaz de ouvir, entender e responder às situações lúdicas propostas pelo(s) educando(s).

Da mesma forma, o ciclo de mediação também pode ser interrompido em função de atitudes inadequadas do educando, quando não demonstra reciprocidade, ou seja, disposição de participar na construção do jogo, a partir da sugestão inicial do professor, ou quando se silencia, e não adota uma postura ativa de iniciativa na proposição de jogos que iniciem a mediação com seus pares e com o professor.

A análise de como ocorre o ciclo de mediação na situação educativa escolhida no presente estudo para a análise do processo de flexibilização educacional fornece subsídios importantes para a reflexão sobre as modificações e novas possibilidades didáticas que podem ser utilizadas pelo professor para reconstruir uma experiência de aprendizagem mediada.

Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada

Além da análise das quatro fases do ciclo de mediação, a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (FEUERSTEIN, 1991) descreve recursos auxiliares que contribuem para que o professor construa adequações didáticas que culminem no sucesso do processo ensino-aprendizagem: (1) regulação do nível de dificuldade, (2) utilização de estratégias de motivação para a participação, (3) utilização de meios para mobilização da atenção do educando para o tipo de atividade a ser realizada.

A regulação do nível de dificuldade da situação problema proposta como conteúdo durante a atividade educativa pode se dar em dois sentidos antagônicos: (a) regulação da atividade à competência do educando, quando o professor modula a dificuldade do problema, tornando-o mais simples, de maneira a corresponder ao potencial de aprendizagem do educando, e; (b) apresentação de um desafio para o

educando, quando o professor aumenta a dificuldade do problema, tornando-o mais complexo ou substituindo o tipo de problema, de maneira a criar um desequilíbrio em relação às aprendizagens já adquiridas, de forma a criar a necessidade do educando desenvolver novas habilidades.

A utilização de estratégias de motivação do educando pode ser realizada de três maneiras diferentes, mas, complementares entre si, todas relacionadas com o conceito de motivação extrínseca: (a) elogiar a dedicação do educando, quando o professor, no intuito de ampliar a resiliência do educando, recompensa-o pelo empenho na busca de uma solução da situação problema; (b) destacar as mudanças do educando, quando o professor, no intuito de ampliar a percepção subjetiva de competência do educando, comunicar de maneira compreensível para o educando, que ele obteve sucesso na aprendizagem, e; (c) envolvimento empático-afetivo com o educando, quando o professor é capaz de demonstrar para o educando, por meio de expressões corporais, gestuais e verbais, o seu envolvimento e o seu prazer na convivência com o educando durante a atividade educativa. Mas, atenção, nenhuma das alternativas motivacionais está relacionada com o resultado da atividade educativa, e sim, com o processo de construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

A mobilização da atenção do estudante envolve duas estratégias de caráter mais cognitivo e diferenciadas entre si, primeiro, (a) a experiência partilhada, quando o professor se dispõe a buscar a solução do problema junto com o estudante, ou seja, os dois agem de forma cooperativa, e; (b) a transcendência, quando o professor transcende o contexto imediato do problema, relacionando a atividade a ser realizada com os conhecimentos prévios do educando, ou, recorrendo a um apoio conceitual que subsidie a busca de uma solução operacional. Essas duas possibilidades são as que mais se aproximam do conceito de “dica”, proposto por Vygotsky (1991; 2001) para a identificação da zona de desenvolvimento proximal. Da mesma maneira, a participação do professor, nesse caso, não pode ser no sentido de fornecer a resposta ao educando ou de assumir a liderança da atividade, deixando o educando em uma posição passiva. Compete ao professor mediar a aprendizagem e fornecer orientações que mobilizem a atenção do educando para o tipo de problema a ser resolvido. A compreensão do problema é o primeiro passo para a descoberta autônoma da solução.

Sujeito	Etapa	Ciclos	Recursos auxiliares
Educando	Ação intencional	1	A. regulação do nível de dificuldade
Professor	Responsividade	2	
Professor	Proposição pedagógica	3	
Educando	Reciprocidade	4	
Professor	Proposição pedagógica	1	B. utilização de estratégias de motivação
Educando	Reciprocidade	2	
Educando	Ação intencional	3	C. mobilização da atenção
Professor	Responsividade	4	

Figura 3 Quadro descritivo com as etapas sobre os Recursos Auxiliares (Fonte: REZENDE, 2017)

Um aspecto importante a ser destacado na proposta educativa de Vygotsky (1991; 2001): muito mais do que aprender determinados conhecimentos ou desenvolver certas habilidades, o educando também aprende, e, principalmente, a lidar com o processo de aprendizagem. Os recursos auxiliares, portanto, não são estratégias exclusivas dos professores. Os educandos aprendem a aprender e aprendem a colaborar uns com os outros para que aprendam. Em outras palavras, os educandos, ao final do processo ensino-aprendizagem, desenvolvem competências equivalentes a dos professores, assim como, jogadores que desenvolvem uma inteligência de jogo, alcançam uma compreensão do jogo e da tática equivalente a do treinador.

Portanto, a análise teórica do presente estudo está diretamente relacionada com a articulação desses conceitos chaves: flexibilização educacional para individualização do processo ensino-aprendizagem; leitura crítica das contradições sociopolíticas do cenário educacional; avaliação do ciclo de mediação entre professor e educando; e, os recursos auxiliares para a construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

Caracterização do estudo

Como uma linha de pesquisa que envolve estudantes da licenciatura em Educação Física e professores que se dedicam ao mestrado profissional em Educação Física escolar, adotamos a proposta, preconizada por Stenhouse⁴ (1975 in

⁴ Segundo Silva e Lovisolo (2011), a vertente de formação do PPR chega ao Brasil na década de 90, por meio do livro de Nóvoa (1992) e do I Congresso de Formação de Professores em Língua Portuguesa, em Aveiro – Portugal (1993). A importância da construção de um saber docente, por meio da pesquisa, da reflexão e da memória, para a transformação da atuação dos professores, é considerada como fundamental para responder às demandas sociais. Trata-se de uma revolução da docência.

KNOBEL and LANKSHEAR: 2008; p14), de que os educadores devem desenvolver competências que os habilitem a atuar como Professores Pesquisadores Reflexivos (PPR), de acordo com a interpretação de Silva e Lovisolo (2011) para as ideias do autor e suas implicações para a Educação Física escolar.

A investigação segue, portanto, o delineamento proposto pela Pesquisa Pedagógica (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008), que preconiza a aproximação entre o educar e o pesquisar, como responsabilidade inerente e indissociável daqueles que lidam com a educação. Acreditamos que faz parte das atribuições do professor, refletir de forma crítica e científica sobre a sua própria atividade educativa, como uma expressão do seu compromisso com o aprimoramento da qualidade da educação.

Stenhouse (1975) afirma que, a partir de uma análise sistemática do contexto e das experiências educativas, os professores constroem um saber docente que subsidia as decisões sobre como mediar as experiências de aprendizagem, logo, por meio de ricos estudos de caso, cuidadosamente documentados, os professores se colocam em uma postura crítica para “testar a teoria a prática”, questionar seus próprios métodos de ensino e, conseqüentemente, assumir um compromisso com o estudo e a reflexão de sua atuação profissional (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008, p20).

Não estamos interessados, nesse momento, em avaliar os resultados da atividade educativa, mas, em analisar o processo de construção das estratégias de ensino que sejam adequadas para promover a estimulação do desenvolvimento dos educandos. Nosso estudo está em uma fase exploratória que tem por finalidade analisar a flexibilização pedagógica imprescindível para a individualização da atividade educativa, de forma a atender às características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias de cada educando (REZENDE, 2017).

A aluna Laura do presente estudo é diagnosticada com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sendo estruturada em níveis prejudiciais de desorganização, impulsividade e desatenção para a sua faixa de desenvolvimento. Os sintomas desse transtorno são evidenciados de forma excessiva no indivíduo, podendo persistir em sua vida adulta e trazer conseqüências negativas em relação às funções sociais, acadêmicas e profissionais quando não averiguados de forma assertiva. Por isso, iremos detalhar alguns aspectos que se encaixam na situação da Laura em decorrência da observação sobre seu comportamento nas aulas de ginástica artística.

Um ponto extremamente relevante para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem da Laura é o conhecimento aprofundado em relação ao seu diagnóstico e suas necessidades educacionais, dado que as adaptações pedagógicas são construídas a partir de uma avaliação organizada pelo docente e adequada de acordo com as principais carências do discente, obtendo o melhor processo de ensino por meio dessas adaptações.

Diante do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) os transtornos do neurodesenvolvimento são manifestados desde cedo nas crianças, geralmente antes de entrarem na escola. Com isto, os déficits de aprendizagem variam desde limitações específicas no desenvolvimento do aluno ou no controle de funções globais (social e cognitivo) de cada indivíduo.

Existem critérios de diagnóstico para pessoas com TDAH apresentados pelo Manual “[...] prejuízos na comunicação social e limitações funcionais na comunicação efetiva, na participação social ou no sucesso acadêmico.” (DSM-5, 2014:p. 49). Isso retrata a importância do processo de pesquisa e análise do transtorno para uma formação mais adequada à sua realidade, equalizando diferentes níveis de habilidades sociais e cognitivas dos alunos por meio de legítimas adaptações educacionais.

Infelizmente, não tivemos acesso aos detalhes do diagnóstico completo sobre a Laura. Isso não alterou significativamente os ajustes realizados, entretanto houve mudanças didáticas com movimentos ginásticos que necessitavam de foco e segurança. É importante considerar que as possibilidades da mediação docente também são frutos da interação direta com a Laura, tendo como pressuposto uma adaptação central, variado de acordo com o conteúdo a ser apresentado e exigindo um nível de criatividade do professor para mudanças mais efetivas na aprendizagem, tornando-se uma base segura para futuras adequações.

Métodos

O presente estudo se caracteriza como uma Pesquisa Pedagógica (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008), na medida em que se dispõe a refletir sobre as questões que estão presentes no cotidiano da atividade educativa e, muitas vezes, permanecem sem respostas.

A pesquisa, metodologicamente, pode ser dividida em duas partes: a primeira parte se refere ao(à) professor(a) e ao contexto socioeducativo, logo, reúne aspectos que (1) antecedem a atividade educativa e definem o seu pano de fundo, são eles: (1a) a análise do processo de formação docente e (1b) o diagnóstico da realidade em que estão inseridos; a segunda parte, que é o objetivo principal do estudo, refere-se à (2) análise da mediação docente para a construção de experiências de aprendizagem lúdicas e significativas para os(as) alunos(as) o ensino-aprendizagem e dos recursos que podem auxiliar o(a) professor(a) e em situações educativas específicas.

O Relato Autobiográfico para a descrição do percurso formativo será realizado por meio de narrativa oral, dirigida por um roteiro dividido em três partes: (a) as principais experiências pessoais que, em nossa opinião, vivemos nas aulas de Educação Física na escola ou em outras atividades esportivas ou de lazer; (b) as atividades acadêmicas e as experiências de estágio que consideramos mais relevantes para a nossa formação universitária; (c) as nossas expectativas em relação à carreira profissional após o final do curso. O relato será transcrito em formato de texto, a fim de permitir a identificação das principais categorias conceituais e a sua discussão teórica.

A descrição do Cenário Educacional será realizada por meio da análise das pesquisas demográficas existentes sobre a localidade em que a escola está situada, no caso de Brasília/DF, os estudos realizados pela CODEPLAN⁵ por meio da amostra de domicílios e da análise de emprego e desemprego. O diagnóstico da realidade será complementado pela observação direta e por conversas informais com membros da comunidade escolar sobre as condições de vida e de trabalho na escola e na cidade.

⁵ Companhia de Planejamento do Distrito Federal, órgão do governo que tem a missão de “gerar conhecimento e inovação para aprimorar as políticas públicas do Governo do Distrito Federal e melhorar as condições de vida da população” <http://www.codeplan.df.gov.br/>

A parte central do estudo sobre a intervenção se dá a partir do envolvimento privilegiado com a atividade educativa, por meio das experiências vividas ao longo do estágio remunerado na escola. Após o aprofundamento de estudos sobre os conceitos propostos por Feuerstein, Vygotsky e Rezende selecionamos, de forma assistemática, três situações educativas que nos chamaram atenção. Em seguida, realizamos a descrição, da forma mais detalhada possível, de cada uma destas situações educativas.

O registro das atividades é contínuo, ou seja, descreve os eventos na mesma sequência em que ocorreram. Na descrição, nos preocupamos em fornecer uma riqueza de detalhes que permita ao leitor reconstituir os eventos, para isto, damos informações sobre: (a) o contexto institucional no qual estão inseridos; (b) o momento em que a atividade transcorre; (b) os alunos que estão envolvidos; (c) o objetivo a ser alcançado; (c) a atividade lúdica escolhida; (d) a organização da aula e a exposição da proposta; (e) os diálogos e as reações dos alunos; (f) as mediações realizadas pelo professor; (g) a infraestrutura física e material disponível . Priorizamos as nossas percepções e as percepções porventura compartilhadas pelos atores envolvidos, de forma espontânea ou por meio de conversas informais durante ou após a aula.

A análise se restringe a três situações educativas, o que para nós é suficiente, pois, cada situação educativa contém um ciclo de mediação completo e suscita uma série de reflexões sobre possibilidades didáticas de mediação para adaptação das atividades. A finalidade do estudo é contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação, ao estimular o professor e refletir sobre os diferentes aspectos que interferem no planejamento, na execução e na avaliação da atividade educativa. Sendo assim, o interesse de estudo se dirige para o processo de construção das alternativas didáticas, e não para as soluções que se mostraram eficientes em algum momento em particular.

As soluções válidas em uma situação, podem se revelar inadequadas em outras, e, até mesmo, na mesma situação, com as mesmas pessoas, mas, em outro momento. Porém, se o professor é capaz de repetir o processo de análise das situações educativas, provavelmente vai ser capaz de encontrar novas e adequadas soluções.

Relatos Autobiográficos sobre o percurso formativo

A construção da nossa identidade pedagógica é um processo que reúne experiências pessoais e acadêmicas ao longo da nossa trilha formativa. Neste processo, marcado por influências múltiplas, figuramos, ao mesmo tempo, como atores e autores da nossa trajetória de constituição como professores(as).

Ao elaborar esta narrativa sobre a nossa formação, além de deixar explícitos os nossos compromissos com a educação, tivemos a oportunidade de nos apropriarmos de experiências marcantes, que fazem parte do nosso olhar para a intervenção educativa (CHENÉ, 1988).

Temos consciência de que nossa narrativa não é uma fidedigna descrição dos fatos, mas, a nossa representação da realidade que vivemos. Neste caso, como alertam Cunha e Chaigar (2009), a “verdade” passa a ser aquilo que é “verdadeiro” para nós (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

Experiências na Educação Básica

Partindo do pressuposto que as experiências pessoais e acadêmicas são essenciais para a construção da identidade profissional, temos consciência que a representação da realidade em que vivemos e a reapropriação crítica de experiências vividas ao longo da vida influenciam a construção dessa identidade docente de um modo singular (DUBAR, 1997). Sendo assim, elegemos o relato autobiográfico como um dos recursos chaves para a compreensão da constituição de nossa identidade como professores de Educação Física, mais especificamente, a nossa atuação profissional no segmento escolar e suas implicações na educação em sua totalidade.

Em minha história pessoal, durante a infância, meus pais sempre incentivaram a prática de esportes, tanto na escola como nas atividades pedagógicas do contraturno escolar. Nas minhas lembranças e como parte de minha identidade, duas modalidades estão muito presentes na minha formação: a natação, para sobrevivência aquática, e a ginástica como opção esportiva.

No início do ensino fundamental I, por volta dos 6 anos, tive a oportunidade de praticar natação e ginástica artística em uma instituição pública de excelência em Brasília/DF, o Centro Integrado de Educação Física. O CIEF era um espaço dedicado à prática de diversas modalidades esportivas, com públicos variados, de todas as

faixas etárias, com objetivos também distintos, que abrangiam desde a iniciação até o treinamento de alto rendimento para a competição.

Na natação, gostava de nadar, brincar, ter amigos, olhar o espaço cheio de árvores, pés de jaca, pés de manga, piscina com temperatura agradável e principalmente as atividades de lazer após a aula dentro do CIEF. Meus pais tinham o hábito de buscar mangas e jacas pelas áreas verdes, pois era um espaço amplo e poucas pessoas pegavam as frutas devido à falta de equipamentos adequados à altura das árvores. Por meio de suas experiências rurais, eles construíram um “pegador” com faca para retirar as frutas mais maduras, tanto de jaca quanto de manga, então, após as aulas de natação, eu e minha irmã realizamos juntas esta saga de caça às frutas por meses e nos divertimos muito durante esse período. Com certeza foi uma das experiências mais marcantes que tenho desde o início das minhas práticas esportivas.

Por meio deste contato com a natação, pude me envolver com outra modalidade aquática fornecida pelo lugar, que era o nado artístico, antigo nado sincronizado. Comecei a me envolver com as alunas, grande parte mais velhas, e gostar dos exercícios que constituíam o esporte, como aumento da flexibilidade para desenvolver elementos, trabalho de apneia atravessando a piscina sem respirar, contagem dos movimentos para sincronizar as alunas em coreografias, e assim fui me encantando com o esporte. Nesta época, uma amiga, que praticava nado artístico na mesma turma que eu, precisou melhorar a flexibilidade de aberturas, então a professora solicitou um encaminhamento na direção para que ela pudesse fazer ginástica rítmica a fim de aperfeiçoar os movimentos na água. Após um mês de prática, esta amiga convidou-me e mais uma colega para experimentarmos a nova modalidade e, então, iniciei na prática da ginástica rítmica.

Ao ingressar na ginástica, tive que fazer a escolha de parar com a prática de natação no CIEF, para manter o nado artístico e a ginástica rítmica como atividades do contraturno pedagógico, neste momento, passei a priorizar a ginástica. A professora de ginástica, uma das pessoas que me inspiraram a escolher Educação Física como profissão, era recém-chegada à Brasília e tinha como propósito, iniciar a ginástica acrobática dentro do CIEF, por meio de uma seleção das meninas da ginástica rítmica. Depois de alguns meses, esta professora me selecionou junto com mais duas amigas oriundas do nado artístico para começar uma equipe de ginástica acrobática.

Por conta de toda essa história, meu envolvimento com a modalidade se intensificou de uma forma surpreendente. Meus horários livres eram destinados a brincar de fazer estrelas, aberturas, tentativas de parada de mãos, etc. Assim, aos poucos, identifiquei-me como praticante de ginástica e afastei-me do nado artístico para me dedicar integralmente ao novo esporte, que tinha me conquistado por completo. A partir dessa decisão, meu desenvolvimento como ginasta foi aumentando cada vez mais e, por consequência, as responsabilidades e cobranças de rendimento na modalidade, até que tive a experiência de competir pela primeira vez em 2009, em um campeonato nacional, no qual obtive o 2º lugar em minha categoria.

Em decorrência do grande contato com os esportes, sempre aproveitei ao máximo as aulas de Educação Física escolar durante o Ensino Fundamental, afinal, era o momento de colocar em prática minhas habilidades. Por ser uma aluna competitiva, sempre me envolvia com máxima intensidade nas atividades propostas pelos docentes, desde trabalho em grupo, individual, com ou sem material, esportes ou danças, pra mim, todas as atividades eram atrativas, pois, ofereciam oportunidades singulares de interação com meus amigos fora da sala de aula, por meio de jogos, brincadeiras, ou do desafio de aprender exercícios novos.

Nas escolas de Ensino Fundamental em que estudei, todas tinham uma boa estrutura física, com quadras esportivas, piscinas e outros espaços destinados para a prática de atividade física, como também, bons professores e materiais esportivos de qualidade, o que acentuou o contraste com a minha experiência no Ensino Médio. No contraturno escolar, estava envolvida com a ginástica acrobática, com treinos frequentes e intensos, estruturados em função de competições pré-estabelecidas.

No ensino fundamental, o planejamento anual do conteúdo nas aulas de Educação Física era realizado em formato bimestral ou trimestral, que envolvia o ensino de uma modalidade esportiva em cada ciclo pedagógico. Exemplo disso eram os esportes coletivos, as lutas e a ginástica, que foram temas bastante trabalhados nas minhas experiências educativas. Recordo-me bem das aulas de capoeira e basquete no início do 5º ano, além de algumas aulas de natação no 9º ano, porém, como mudei de escola 4 vezes durante os 6 anos, até os 14 anos não consegui seguir uma proposta pedagógica em uma escola por mais de 2 anos.

A vivência esportiva com treinos e competições de alto rendimento na ginástica acrobática, incentivaram-me a participar de torneios, jogos e campeonatos escolares. Era completamente envolvida pelas emoções presentes nas atividades

esportivas, e compreendia o valor, tanto das competições como das aulas de Educação Física, para o enriquecimento de minha formação pessoal. Num dado momento, por volta dos 14 anos, comecei a refletir sobre como poderia ser uma boa professora, envolvendo-me com o ensino da ginástica e trazendo elementos dessa modalidade para serem difundidos nas aulas de Educação Física escolar. Claro que estes pensamentos eram singelos, mas, foram o início do desejo de ser um profissional de Educação Física.

Durante o Ensino Médio, realizado em escola pública, a estrutura física para o esporte era modesta e elementar quando comparada às das escolas de Ensino Fundamental. As quadras poliesportivas não possuíam cobertura, os materiais para a prática das aulas eram mais escassos (bolas, cones e afins), entretanto havia uma sala de judô, bastante utilizada pelos professores, que trazia mais motivação aos alunos, por se tratar de um ambiente confortável e diferenciado da escola.

Uma curiosidade dessa escola era a dedicação do diretor em relação à aquisição de materiais pedagógicos para que os professores tivessem condições adequadas para desenvolver as aulas da melhor forma possível. Na Educação Física, a demanda para o uso de bolas, redes, coletes, etc, era grande, principalmente, no período dos Jogos Interclasses, competição interna em que os alunos das turmas matutinas do Ensino Médio enfrentavam as turmas do vespertino.

No 1º e 2º anos do ensino médio, a rotina de treinos como atleta de ginástica acrobática era intensa. Nesse período, participei de competições internacionais com uma frequência e carga de treinos cada vez mais altas. Por outro lado, a quantidade de conteúdos das demais disciplinas, dedicadas à preparação para o Vestibular e para o Programa de Avaliação Seriada (PAS), proposta da Universidade de Brasília que permite aos alunos realizarem provas ao final de cada ano do Ensino Médio, desencadeou em mim uma crise de ansiedade. Comecei a refletir sobre tudo que estava afetando minha vida e, passei a questionar qual era meu verdadeiro foco como pessoa: passar na UnB ou manter uma carreira como atleta?

Sendo assim, no 3º ano tomei uma decisão, resolvi finalizar minha carreira de atleta no alto rendimento devido a diversos fatores: meu corpo não estava respondendo adequadamente à performance exigida pelo esporte, problemas financeiros foram surgindo de forma mais recorrente, dificuldades com os estudos foram aumentando, desgaste emocional da pressão pelo rendimento esportivo era cada vez maior, não tinha mais a mesma paixão que antes para treinar, após reunir

todas essas reflexões, resolvi fechar o ciclo de vivências extraordinárias com o esporte e passei a me dedicar integralmente aos estudos no período final do ensino médio.

Meu objetivo central passou a ser ingressar no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília por meio do PAS, que era a forma de ingresso mais recomendada pelo corpo docente da escola, em comparação ao ENEM. Em contrapartida ao aumento da carga horária de dedicação aos estudos, comecei a me envolver em outra modalidade esportiva: o muay thai, a fim de manter meu corpo ativo e não sentir de uma forma brusca a saída da ginástica. Com o tempo, fui administrando os estudos com as atividades esportivas e outras vivências de lazer, ao longo do 3º ano do Ensino Médio.

Após realizar a prova do PAS para ingresso na UnB, resolvi, junto com mais duas amigas, viajar para conhecer a cidade de João Pessoa, na Paraíba. Acabamos nos surpreendendo com o local e, ao voltar à Brasília, decidimos nos preparar para juntar uma renda que nos permitisse mudar para morar em João Pessoa. Procuramos emprego em lojas de Brasília e, ao mesmo tempo em que estava sendo selecionada para trabalhar, recebi a notícia que tinha sido aprovada na UnB.

Com o resultado em mãos, tive que reorganizar todo o meu tempo para lidar com um emprego que exigia uma jornada de 6 horas diárias ao longo da semana e 8 horas nos finais de semana, junto com uma faculdade que tinha uma grade aberta e uma rotina totalmente diferenciada de tudo o que tinha vivenciada na Educação Básica.

No primeiro semestre do curso, minha prioridade não estava voltada totalmente para a Universidade, mas para arrecadação de recursos financeiros que permitissem realizar o projeto de mudar de Brasília para João Pessoa. Entretanto, no decorrer dos meses pude me encantar de uma forma singular com a faculdade, com o local, com as pessoas, com o corpo docente e principalmente com a matéria de Anatomia aplicada à Educação Física. Eu era totalmente entregue à essa disciplina mesmo com todo o desgaste que tinha ao trabalhar todos os dias como vendedora, algo distante da minha área de estudos e que tornava o trabalho ainda mais estressante, porém, continuei firme e concluí o semestre com êxito.

O segundo semestre foi consideravelmente mais intenso que o primeiro em relação ao aumento das matérias cursadas na faculdade, nesse período eu saí da loja e passei a fazer trabalhos esporádicos para manter o objetivo de mudança para João

Pessoa. Foi assim que eu e minha amiga, que também estudava na UnB, fomos à procura de transferência para a Universidade Federal da Paraíba (UFPB); olhávamos o site para acesso ao edital quase diariamente, não poderíamos perder a oportunidade de nos transferir e realizar nosso objetivo. Até que em setembro o edital foi publicado. Fizemos nossa inscrição e infelizmente não conseguimos passar no processo seletivo por conta do tempo mínimo de conclusão do curso, pois, estávamos abaixo da margem de 25% do curso concluído.

O segundo semestre foi um dos mais intensos em relação a tudo que fazia: estudos, trabalho aos finais de semana, procura de editais, organização financeira, desapego das pessoas e da cidade, tudo para que a mudança de cidade pudesse ser da melhor forma possível, mas, infelizmente meus planos mudaram por completo e acabei permanecendo em Brasília.

No ano seguinte, resolvi focar todas as minhas energias para estudar e aproveitar a faculdade da melhor forma possível, além de usufruir do dinheiro arrecadado durante todo o ano de 2018. O terceiro semestre fluiu de forma mais tranquila, peguei matérias interessantes, aprofundei-me nos estudos, viajei para um trabalho voluntário de ginástica em outro país, conheci professores excelentes e, com o amadurecimento, reconstruí meus projetos de vida. Reencontrei com a minha antiga equipe de ginástica acrobática e consegui um trabalho voluntário para auxiliar no treinamento das atletas de base para competições nacionais; foi uma experiência rica e proveitosa, agora no exercício de um novo papel, não mais como atleta e sim como parte da equipe de treinamento, o que me conferiu novas experiências, ao participar em um Campeonato Panamericano em Monterrey, no México; atuei como auxiliar técnica, além, tive a oportunidade de ser árbitro em uma competição internacional. No final do ano, percebi como minha vida havia mudado em relação ao meu primeiro ano de faculdade, minha carreira profissional estava realmente começando.

No terceiro ano de UnB, consegui uma vaga de estágio em uma escola particular de grande referência para a Educação Física escolar. Foi um momento muito gratificante e motivador, pois, desejei muito essa experiência dentro de uma escola, encaixando perfeitamente meus horários com a grade de matérias, estava realizada e preparada para mais um aprendizado singular na Educação Física. Entretanto, o início do estágio coincidiu com a pandemia do COVID-19, período conturbado e sem um panorama de mudança, então, tanto a UnB como o estágio cessaram suas atividades presenciais por completo, e assim, finalizei o primeiro

semestre de 2020, com muito medo do que estava por vir, sem perspectiva de volta à rotina normal, em quarentena completa, triste por tudo o que havia planejado no ano ter se desfeito totalmente.

No segundo semestre iniciei as atividades remotas na Universidade e voltei com o trabalho na equipe de ginástica acrobática, porém, de forma totalmente online. Foi um momento de muita reconstrução, autoconhecimento, turbulências emocionais, evolução e agradecimento por estar viva e saudável. Passando-se os dias, pude me adaptar cada vez mais com a aprendizagem de forma remota além do trabalho com diversas reuniões de reestruturação dos treinos.

Nesse período resolvi sair de casa e passar uma temporada em João Pessoa, junto com duas amigas da Faculdade de Educação Física, pois, todas as minhas atividades de trabalho estavam integralmente online. Com relação aos estudos da Universidade, tive bastante dificuldade em fixar os conteúdos devido à altíssima carga de trabalho com a equipe de ginástica, além do início de ensino remoto das modalidades esportivas do estágio na escola. Com certeza foi um semestre de muita evolução e adaptação à nova rotina.

Em 2021, meu estágio remunerado voltou com o trabalho presencial. Diversas atividades tiveram adaptações à nova realidade com protocolos, questionários e higienização rigorosa dos alunos e espaços. Foi um momento que os professores precisaram se reinventar assim como os estagiários, que também faziam parte do corpo docente. Nesse semestre tive a oportunidade de me envolver com crossfit, seja como praticante, mas também como estagiária; comecei a ter experiências bastante distintas, com públicos totalmente diferentes e aprendizados variados. Nesse meio termo, concluí o penúltimo semestre na UnB e as atividades de estágio supervisionado exigidas pelo currículo, mas, minha atenção estava voltada aos dois estágios profissionais que me reconstruíram como professora.

Acredito que minha experiência na faculdade foi proveitosa, porém em um momento de vida turbulento, por conta da conciliação de projetos de vida e, principalmente, da pandemia que transformou e ressignificou muitas questões inerentes à sociedade, mostrou para todos como o “efeito formiga” é poderoso ao se passar uma doença e como ele pode salvar vidas em momentos tão adversos como este. É fato que a pandemia nos fez vivenciar uma formação à distância, que reestruturou as experiências acadêmicas dentro da Universidade, tanto de maneira positiva, ao conceder tempo para aproveitar melhor outras oportunidades de atuação,

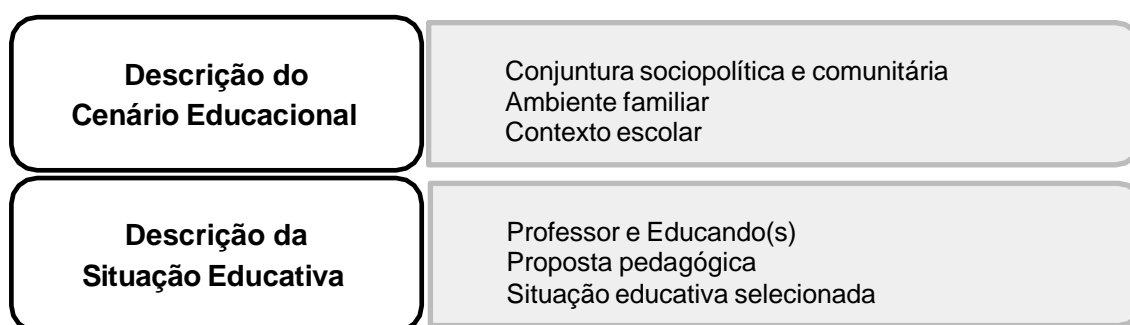
como também, negativamente, pela dificuldade de organização das atividades entre estudos e descanso, pelo aumento do tempo em contato com aparelhos eletrônicos, e pela quebra do convívio social, que era tão intenso na Faculdade de Educação Física, tudo isso gerou desmotivação, ansiedade e o medo dessa doença atingir quem eu mais amava. Mas, no fim, tudo valeu a pena. Todas as experiências me fizeram compreender que é preciso ter maturidade ao lidar com mudanças, coragem para enfrentar o novo e gratidão pela vida que nos ressignifica a cada escolha feita, seja na carreira profissional ou pessoal.

Em decorrência de todas as vivências percorridas até o momento, surgiram novos projetos e percepções de vida profissional. Uma delas é a atuação na modalidade de ginástica em escolas com foco no desenvolvimento psicomotor e não apenas competitivo. Além disso, pretendo me envolver ainda mais no Crossfit pois auxiliou de forma intensa a ter um olhar diferenciado sobre planejamento de aulas e estratégias didáticas, mesmo vinculado a um público adulto. Outro projeto é ser concursada na Secretaria de Educação, podendo, a longo prazo, trabalhar com ginástica acrobática em centro poliesportivos e aprofundar meus conhecimentos acerca de alunos com Transtornos do neurodesenvolvimento assim como o TDAH, devido ao crescimento pessoal e profissional que isso gera como estudante e futura professora.

Resultados

As experiências vivenciadas na mediação entre professor e educando(s) que iremos descrever, devem ser consideradas como elementos de análise que retroalimentam o processo de escolha das possibilidades didáticas para a promoção da aprendizagem. A atividade educativa, dessa forma, passa a ter, intrinsecamente, a propriedade de ser flexível, pois, coloca-se a serviço do educando e da sua educação.

A flexibilização educacional, no entanto, não é uma mera intenção do professor, e sim um exercício teórico a partir de alguns conceitos chaves. O diagrama a seguir indica a ordem na descrição da intervenção educativa.



Descrição do Cenário Educacional

Conjuntura sociopolítica e comunitária

Apesar da diversidade de experiências vividas ao longo do curso, a pesquisa sobre a flexibilização educacional se conecta de forma mais significativa com as atividades complementares voltadas para o ensino da ginástica artística, como atividade complementar, realizados no estágio remunerado em uma instituição de ensino particular na região central de Brasília/DF.

A Asa Sul é um bairro que compõe a Região Administrativa de Brasília, capital do Brasil, fundada oficialmente em 21 de abril de 1960. Registros históricos indicam uma proposta de interiorização da capital a partir do século XVIII, sendo construída através do projeto de Lúcio Costa, selecionado por um júri internacional em 1957. Baseado nisso, a cidade foi se desenvolvendo mediante a trabalhadores que migravam de suas cidades com a expectativa de um novo começo e melhores oportunidades de vida, sendo a maioria deles das regiões Norte e Nordeste. Em geral, a população na época permaneceu em seus núcleos habitacionais, que atualmente

se transformaram em Regiões Administrativas com o intuito de aprimorar a governança desses locais no Distrito Federal.

Atualmente, a região administrativa do Plano Piloto abrange um público urbano de 221.326 pessoas, segundo a Pesquisa Distrital por Amostras de Domicílios - PDAD (2018). Dentro dessa perspectiva, cerca de 79,3% dos habitantes da Asa Sul possuem ensino superior completo e apenas 1,8% sem escolaridade, o que reflete diretamente no percentual de pessoas que estão empregadas, cerca de 68,8% da população, além de autônomos (10%), militares (5,5%) e profissionais liberais (3,4%). Levando em consideração todos estes dados, a distribuição de renda bruta está dividida em 5 a 20 salários mínimos em 56% da população, segundo Relatório Codeplan (2019), além de uma elevada estabilidade domiciliar com cerca de 98,2% dos moradores com residência permanente.

O público que mora na asa sul, em geral, possui uma boa qualidade de vida. Por ser um local desenvolvido em diversos aspectos, mais de 96% da população possui domicílios regularizados, região com ruas iluminadas, acesso principal à avenida pavimentada, parques, jardins, grande parte possui veículos no domicílio, dentre outras questões, absorvendo condições favoráveis para uma vida mais confortável. Outro dado relevante para a análise do cenário educativo é a porcentagem de pessoas nascidas no DF e residentes na Asa Sul, cerca de 60,6% da população nasceu em outro estado e migrou para a Região do Plano Piloto. Existem diversas atividades econômicas exercidas na asa sul, tais como: supermercados, vestuário, farmácias, produtos alimentícios, centros comerciais, etc, todavia cerca de 92,3% dos moradores atuam em serviços e apenas 4,2% atuam em comércios.

A Asa Sul possui ótimos locais para lazer, restaurantes com diversos segmentos alimentícios, quadras esportivas, parquinhos, entre outros, com uma boa segurança para seus habitantes. Existem áreas mais vulneráveis que outras, como as passagens do subsolo do eixo para o eixinho, que já passaram por reformas estruturais, porém atraem olhares de desconfiança ao buscar um caminho mais seguro. Fato curioso sobre o subsolo dos eixos é a prática de intervenções urbanas com grafites e mensagens artísticas nas paredes desses túneis. Perto da escola, localizada na SGAS 609, existem comércios situados entre quadras, com acesso à estação do metrô, paradas de ônibus, restaurantes, além do setor de embaixadas em direção à L4 sul.

A respeito das posições políticas na região, em dezembro de 2018 o Distrito Federal possuía 2.088.933 eleitores. A zona eleitoral da asa sul tem um peso significativo nas decisões políticas devido ao aumento de eleitores em função do número de habitantes, isso se deu pela mudança dos moradores para Regiões Administrativas mais distantes do centro de Brasília, entretanto ainda permanecem com o título de eleitor do antigo endereço, localizado no plano piloto. Isso não traz grande impacto nos resultados das eleições, mas influencia o planejamento político dos candidatos que priorizam locais onde têm pessoas aptas a votar, no caso a Asa Sul. Assim, esta região pode ter peso significativo em decisões políticas no Distrito Federal.

Ambiente familiar

As famílias dos alunos são muito envolvidas com o trabalho proposto pelo Núcleo de Atividades Complementares (NAC), destacando-se, principalmente, pelo vínculo direto com a coordenação sobre as atividades realizadas. É importante ressaltar que esse diálogo se dá principalmente com os responsáveis do NAC, logo, de forma não direta com o corpo docente das modalidades ofertadas; talvez pela proximidade no momento de cuidar dos aspectos burocráticos, tais como matrícula, recados e observações.

Percebe-se também a valorização das atividades por parte das famílias pela presença maciça nos eventos, pelas conversas para obter informações sobre o desenvolvimento dos alunos, aspectos que contribuem para estreitar o relacionamento entre a equipe pedagógica e as famílias, o que se reflete no compromisso e na dedicação das alunas e dos alunos.

Durante o estágio, tive a oportunidade de conhecer a realidade de vida dos alunos do NAC, por meio das reuniões periódicas com a direção escolar e da troca de informações relevantes com a coordenação do NAC, além de, quando necessário, poder entrar em contato direto com os responsáveis nesses momentos de culminância das atividades. Em geral, os alunos que participam das atividades do NAC gozam de boa qualidade de vida, com acesso às melhores opções de educação, saúde, moradia e transporte. Moravam no Plano Piloto ou em regiões mais próximas como Lago Sul. Por isso, grande parte dos responsáveis buscavam seus filhos após o horário de trabalho, que coincidia com o término das atividades complementares.

Nota-se que as famílias mantinham contato próximo e frequente com a gestão escolar, acompanhando o desenvolvimento de seus filhos, como também, garantindo

a satisfação de suas principais necessidades, principalmente no caso dos alunos que necessitavam de um acompanhamento mais zeloso, devido a alguma particularidade.

Contexto escolar

A escola oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Tem como finalidade principal incentivar a exploração de novas culturas, com posicionamento crítico sobre a sociedade e promover a socialização dos alunos de forma inclusiva. Como há uma grande quantidade de estudantes, a diversidade de características dessas crianças contribui intensamente para uma rica aprendizagem dentro e fora das aulas escolares, por meio do convívio social, respeito ao próximo, trabalho em equipe, etc.

Outro aspecto que merece destaque é o trabalho desenvolvido com alunos especiais. A estrutura de atendimento conta com apoio psicológico e as auxiliares pedagógicas, a sistematização das práticas inclusivas favorece a sociabilidade e fomenta o desenvolvimento de alunos empáticos e críticos sobre essa questão.

A escola possui uma excelente infraestrutura para as aulas do NAC. Como são diversas modalidades a escola possui 4 quadras poliesportivas, 2 piscinas, 1 ginásio, instrumentos musicais, salas de dança, espaço para ginástica, circo e parkour, rampas para melhor deslocamento, elevadores, banheiros adaptados, sala de materiais com inúmeros equipamentos como bolas, bambolês, cordas, cones, petecas, garrafas, pneus, escadas, pesos, coletes, carrinhos, entre outros. Tudo isso contribui diretamente para a elaboração de ótimas aulas, com atividades variadas buscando atingir o objetivo proposto, fidelizando seus alunos e progredindo com um trabalho consistente, inclusivo e de qualidade.

Em relação a estrutura de funcionários e rotina dos alunos, existem equipes especializadas para cada segmento da escola, uma delas é a assistência de alunos que supervisionam o corpo discente desde a entrada até a saída, controlando o intervalo, fazendo notificações comportamentais aos responsáveis e administrando “achados e perdidos”. Além disto, tem a equipe de limpeza que é extremamente importante para o ótimo funcionamento da escola, principalmente em atividades na piscina, sendo contratada uma empresa terceirizada. Além da coordenação, direção e secretaria da escola que gerencia toda a parte burocrática, financeira e o atendimento às famílias.

Educador e Educando(s)

Os professores do Núcleo de Atividades Complementares são numerosos e especializados, tendo uma diversidade singular que enriquece as possibilidades do corpo docente. Alguns já foram estagiários da instituição e vivenciaram as atividades sob diferentes perspectivas; os professores mais antigos, com anos de carreira na escola, possuem larga experiência e contribuem para que todos trabalhem na mesma equipe. Isso se reflete, na prática, em uma pluralidade e opções didáticas diferenciadas, de acordo com as características de cada modalidade, o que enriquece as aulas e qualifica a formação dos alunos.

Diante deste cenário, a professora que ministra as aulas de ginástica artística estava há mais tempo na escola e sabia lidar com vários públicos dentro da modalidade. A organização dos conteúdos trabalhados em aula era baseada na periodização anual das professoras de ginástica artística, desenvolvida no começo do ano letivo. Isso orientava-nos sobre os movimentos a serem construídos do processo de ensino aprendizagem, por meio de abordagens lúdicas e por vezes mais tecnicistas, tendo em vista a progressão de habilidades motoras das crianças. A turma era composta por 10 alunos de forma mista, 9 meninas e 1 menino, eu e a professora mediávamos as aprendizagens desses alunos com uma aula de 45 minutos por 2 vezes na semana, segunda-feira e quarta-feira de 12:30h às 13:15h, após as aulas do ensino pedagógico.

A delimitação da pesquisa direcionou a análise para as situações educativas que favoreceram a participação ativa da aluna Laura. Ela tem 8 anos de idade e apresentava dificuldades na assimilação e identificação dos movimentos somente pelo nome do exercício, era preciso recorrer a exemplos táteis ou visuais para que ela pudesse compreender o que estava sendo proposto. Entretanto, sua coragem ao executar os movimentos era surpreendente e, por vezes, preocupante, pois os elementos exigidos na ginástica podem acabar machucando se não houver uma supervisão adequada.

Em geral, as alunas tinham uma relação tranquila com a professora e a estagiária, pois, em função de minha experiência anterior, tínhamos a mesma autoridade de correção, adaptação da aula e controle de turma. É casual que algumas crianças tenham mais proximidade que outras devido ao perfil de cada aluna, por isso muitas meninas conversavam com as professoras antes das aulas, entregavam cartinhas e a maioria era bem responsiva aos comandos dos exercícios.

Proposta pedagógica

A escola possui um Núcleo de Atividades Complementares, denominado como NAC, que faz parte da Proposta Pedagógica da escola como um todo. Nota-se a importância que a coordenação e a direção da escola atribuem à participação dos alunos nas modalidades oferecidas no contraturno pedagógico, principalmente para fornecer uma educação integral ao corpo discente. Sendo assim, os esportes oferecidos pelo NAC eram requisitados.

O horário de atendimento era articulado com a jornada escolar de maneira a coincidir com os horários de chegada dos pais na escola. A ginástica artística ganhou destaque na programação em dois dias da semana, em decorrência de uma demanda dos alunos pelo período da tarde. Ao todo eram 2 turmas do Ensino Fundamental I e II distribuídas na segunda-feira e quarta-feira das 12:30h até às 13:15h.

As professoras optaram por dividir as turmas em função da faixa-etária, o que coincide com o nível de escolaridade. O espaço das atividades práticas era dividido com duas outras modalidades: o circo e o parkour. A gestão do local era organizada devido ao planejamento anual dos movimentos e aparelhos a serem utilizados em cada aula de ginástica artística, além de uma boa comunicação com as professoras de outras turmas, para facilitar a logística de trocas e uso dos aparelhos.

No geral, os alunos gostavam bastante das atividades complementares da escola; a transição do ensino pedagógico para as modalidades esportivas era feita por estagiários de Educação Física, que preparavam os alunos com as vestimentas adequadas e organizavam o tempo de lanche antes das práticas. Neste momento, a troca de informações e as interações entre os alunos era intensa, assim como, a expectativa deles em relação às aulas do NAC, logo, uma das atribuições dos estagiários, era administrar essas atividades de transição de forma a sempre acalmar os alunos ao encaminhá-los, de forma organizada, para seus respectivos esportes.

Os alunos que possuíam algum laudo neurológico ou deficiência mais grave tinham acompanhamento especializado nas modalidades esportivas. Entretanto, os que apresentavam um grau menor de deficiência não usufruíam desse atendimento individualizado nas aulas, somente a atenção dos professores e estagiários de Educação Física responsáveis pela modalidade. Assim, o corpo docente fazia relatórios periódicos sobre esses alunos e o rendimento deles nas propostas de cada atividade complementar em que estavam matriculados.

Para os estagiários, que permanecem no NAC por um período consistente de tempo, a experiência permite uma revisão de sua compreensão sobre o papel docente. Os estagiários aprendem diariamente sobre diversos aspectos inerentes ao ensinar, por meio da troca de informações e experiências com os professores de Educação Física de cada modalidade, tendo acesso a saberes docentes que são valiosos para o seu crescimento profissional, pois, passam a entender melhor sobre o ambiente escolar e suas responsabilidades no processo educacional para a formação integral dos alunos. Essas experiências costumam confirmar vocações e motivar os estagiários a se dedicarem à profissão, como também, na busca pelo aprofundamento dos conhecimentos na área da Educação Física.

Em suma, realizei meu estágio em um período consistente de 2 anos, pude me reinventar, aprender diariamente sobre diversos aspectos do ensino, trocar informações valiosíssimas para meu crescimento profissional, entendendo melhor sobre o ambiente escolar e suas perspectivas no processo educacional em um contexto singular. Por consequência, motivou-me ainda mais a aprofundar os conhecimentos na área da Educação Física.

Cenário Educacional		
Contexto		
Social	Asa Sul está na Região do Plano Piloto, centro de Brasília.	
Político	Possui uma das maiores zonas eleitorais do DF. Oferecendo aos seus habitantes uma rede de educação (instituições públicas e privadas), lazer, segurança, sistema de saúde (público e privado) e transporte.	
Cultural	Apresenta manifestações artísticas e culturais como grafites, museus, cinema, parques, restaurantes entre outras opções de lazer.	
Realidade		
Comunitária	Num contexto geral, a realidade da RA do Plano Piloto – Asa Sul é muito boa, tendo uma renda per capita de R\$4.451,87.	
Familiar	A renda domiciliar do plano piloto é de R\$16.455,00 o que corresponde a 14,95 salários mínimos.	
Escolar	Cerca de 12,3% completou o Ensino Médio, 79,3% dos habitantes da Asa Sul possuem ensino superior completo e apenas 1,8% sem escolaridade.	
Sujeitos		

Professor	Educadora há mais de 5 anos na escola, com 11 anos de experiência como docente.	
Professores	Era bem equilibrada a proporção de professores e professoras do NAC. Na modalidade de ginástica, no entanto, predominam as mulheres.	
Educando	Menina, 8 anos, diagnosticada com TDAH, apresentava maiores dificuldades na assimilação dos exercícios.	
Educandos	Turma mista de 2º e 3º ano matutino, entre 7 e 8 anos.	
Turma/Grupo	Turma participativa, unida e afetuosa com as professoras e entre si. Não havia fenômenos de segregação consideráveis.	
Atividade		
Objetivo	Fomentar a prática de elementos novos da ginástica, por meio da divisão em circuitos. Criando um ambiente seguro e propício à aprendizagem.	
Conteúdo	Atividades em circuitos trabalhando rolamentos, parada de mãos e elementos na barra assimétrica e simétrica	
Métodos	Fracionamento do exercício em partes (circuito), com explicações verbais e demonstrações.	
Estrutura		
Física	Bem estruturado com espaços para GR, Parkour, Circo e GA.	
Material	O espaço era equipado com tapete de GR, colchões, trampolins, barras, traves, tumble, cama elástica, plintos e materiais de suspensão	
Histórico		
Projeto Político Pedagógico	O foco do ensino fundamental é desenvolver ideias e incentivar atitudes, com autonomia e respeito ao próximo.	

Situação educativa selecionada

1ª situação educativa

Na primeira aula, o objetivo central era fazer o rolamento para frente da melhor maneira possível de acordo com as estações montadas pela professora. Como a ginástica é estruturada em um método analítico dos movimentos, foi preciso fracionar o elemento em várias etapas para que a assimilação da turma pudesse ser mais efetiva. Neste caso, fizemos um mini circuito com 3 progressões do rolamento onde cada aluna deveria passar por esses pontos de modo que completasse o elemento final.

A ginástica artística demanda uma atenção especial em relação à segurança e a gestão do espaço para que todos escutem com atenção os comandos da professora. Por isso, estive auxiliando com mais prioridade a Laura. Durante a realização do circuito, algumas alunas sentiam mais segurança quando recebiam um acompanhamento próximo em cada estação, enquanto outras tinham mais facilidade de assimilação e aprendizagem tendo autonomia para realizar os exercícios propostos. Eu e a professora nos distribuímos no circuito e conseguimos acompanhar todas de forma individualizada.

O elemento a ser trabalhado era o rolamento para frente, deste modo a atividade principal consistia em passar por 3 estações diferentes sendo a 1ª executar um balanço em formato de bolinha e ficar em pé, a 2ª fazer o rolamento em um plano inclinado para frente, facilitando a rotação e a 3ª realizar um rolamento completo no plano horizontal e finalizando em pé sem o auxílio do braço para empurrar seu corpo do chão. As etapas foram organizadas em posição de triângulo para que ficassem mais perto uma da outra, com distância segura para transição, e assim evitar distrações, trazendo dinamismo ao circuito e tendo um melhor contato das professoras com as alunas para as correções dos exercícios.

As alunas tinham a faixa etária de 7 a 9 anos, então é comum na maioria dos exercícios ter nomenclaturas que reportavam a brinquedos ou animais para aproximar a aula da realidade infantil, fortalecendo um cunho lúdico dos movimentos apresentados, melhorando a atenção e o engajamento das alunas nas aulas, além de transmitir uma empolgação ao tratar os elementos com expressões mais divertidas.

É interessante destacar que algumas alunas, mesmo com os nomes dos exercícios diferenciados, tinham dificuldade de compreender o gesto do exercício, por isso esperávamos elas relacionarem o nome com o movimento proposto e se não conseguissem lembrar, demonstrávamos a atividade. Exemplo disso era o exercício “cachorrão”, no qual a Laura deveria andar em quadrupedia para fortalecer membros superiores, preparando a musculatura para uma futura parada de mãos, incentivando sempre o raciocínio lógico e a memória desses elementos para desenvolver progressões pedagógicas a partir do que foi construído com a turma.

Como o trabalho do circuito exigia um certo tempo para que todas pudessem completá-lo corretamente, resolvemos dividi-las em 3 grupos onde cada um ficasse em uma estação dos educativos. Eu e a professora nos organizamos para ficar na 2ª e 3ª estação pois eram as mais complexas para aprendizagem naquela faixa etária.

Todas passaram pelo ou menos 4 vezes em cada ponto para que pudessem experimentar os diferentes movimentos, ter mais segurança em executá-los e melhorar alguns aspectos técnicos para desenvolver com qualidade o exercício do rolamento.

Na 3ª rodada do circuito, quase todas as alunas estavam seguras para realizar os exercícios, apenas com uma atenção especial na 3ª estação por ser a mais complexa. Como estava realizando a segurança nessa etapa, busquei incentivá-las a realizar o rolamento da melhor maneira possível diminuindo cada vez mais a ajuda para fazer rotação, trazendo assim mais autonomia, confiança e liberdade ao movimento, sempre orientando a prática. Com isso, muitas ficavam cada vez mais empolgadas quando passavam pelo circuito, mesmo com dificuldades técnicas de encaixe do queixo, uso das pernas para girar, arredondar as costas para não cair, etc.

Neste caso, a Laura tinha mais dificuldade em absorver as orientações sobre seu rolamento, pois, não assimilava as correções de modo verbal, então pedi para outra aluna demonstrar o exercício para que ela pudesse visualizar os pontos a serem corrigidos. Após ver a colega realizando o rolamento, Laura executou o movimento mais completo, arredondando as costas e encostando o queixo no peito no início da atividade, entretanto a sua finalização ainda estava relaxada, pois, usava muito o apoio das mãos para subir e ficar em pé

A fim de corrigir as falhas de finalização, acrescentei, na última rodada do circuito, uma pausa no movimento da subida, de forma a enfatizar a posição do pé, junto do glúteo, para que ela não precisasse colocar as mãos no chão; durante a execução, procurei estar sempre tocando no seu corpo, na perna e nas costas, para que tivesse uma referência tátil que auxiliasse a subir da maneira correta. Na 3ª tentativa ela conseguiu ficar em pé sem o apoio das mãos, então comemorei seu acerto e finalizei a aula lembrando da importância de trabalhar bem cada etapa do elemento, pois, com atenção aos detalhes, as alunas entendem o valor do processo educativo para chegar no objetivo final.

2ª situação educativa

Na aula seguinte, tivemos oportunidade de trabalhar o exercício nas paralelas assimétricas chamado “morceguinho”, o qual a criança deve se pendurar na barra com os braços estendidos, passar sua perna entre eles, apoiar a parte posterior do joelho no aparelho e, com ajuda, soltar suas mãos da barra para fazer o movimento de suspensão com o corpo invertido, ou seja, de cabeça para baixo. É um exercício

que contribui para superar inseguranças, trazer autonomia, elevar a coragem praticando exercícios desafiadores, desenvolvendo força do core e preensão manual.

Paralelamente, o “morceguinho” foi utilizado como um recurso para análise da mediação docente, com objetivo de verificar a melhor forma de uso da comunicação sobre o exercício, em formato verbal para que as alunas associassem a fala do docente com o elemento proposto empregando o mínimo de demonstrações visuais, a fim de fomentar o raciocínio lógico e a memória.

Como era um exercício antigo, que foi trabalhado em outras aulas, as alunas não tiveram muita dificuldade em compreender a essência do movimento que era fazer a suspensão de cabeça para baixo. Então eu e a professora usamos a cama elástica como incentivo para elas fazerem o melhor elemento possível: quem realizasse as etapas do morceguinho corretamente, com o corpo contraído e bastante capricho iria para a cama elástica fazer 10 saltos livres antes de ir embora. Todas ficaram muito animadas para fazer a atividade.

Nesta prática, usamos a paralela assimétrica e simétrica, colchões para amortecer a descida dos aparelhos e o plinto que é uma plataforma de caixas usado como degrau para as alunas. A atividade consistia em um pequeno circuito de 3 estações, a 1ª era exercícios de quadrupedia em cima da paralela simétrica, 2ª realização do morceguinho na barra baixa e a 3ª deslocamento em suspensão na barra alta indo de uma extremidade à outra.

O maior desafio da aula foi desenvolver a subida na 2ª estação com a técnica apurada, algumas passavam as pernas de qualquer jeito, outras não usavam o abdômen de forma efetiva para ficar na posição invertida ou relaxavam os braços na passagem e assim tive que dar um auxílio manual para posicioná-las corretamente na barra. No decorrer das voltas, as alunas foram se conscientizando de pequenos detalhes do morceguinho como unir as pernas, fazer ponta de pé, contrair o abdômen e fazer um movimento mais fluido ao soltar as mãos.

Para que elas pudessem assimilar cada vez mais o elemento, eu e a professora corrigimos verbalmente os exercícios da 1ª e 2ª estação, pois ambas auxiliavam em movimentações invertidas, técnica de encaixe dos braços e força de preensão manual. Com isto, nomeamos as correções da maneira mais fácil, pontual e lúdica possível, como, por exemplo: esconder as orelhas entre os braços, apertar o bumbum, barriga dura, pontinha de pé, etc. Isso auxiliava bastante o entendimento sobre os erros, porém no decorrer da aula sentimos a necessidade do toque nas

partes que precisavam ser corrigidas a fim delas sentirem exatamente qual parte do corpo deveriam ativar assimilando a técnica do exercício por meio das nossas falas e das dicas táteis que ampliam a consciência corporal. A mediação docente era bastante individualizada e apesar de abirmos algumas vezes ao coletivo, devido aos erros comuns entre todas, nosso foco era direcionar um erro para uma aluna de cada vez.

De acordo com o desenvolvimento da turma, o feedback sobre os exercícios era exposto em meio às tentativas realizadas, ou seja, ponderamos as habilidades motoras da praticante e sua capacidade de assimilação para melhorar o morceguinho, apresentando correções adequadas às individualidades de cada aluna. Porém, mesmo com uma variação significativa de correções acerca do exercício central, a turma não demonstrava ser heterogênea a ponto de adaptarmos por completo os movimentos do circuito, o que é bastante proveitoso em uma aula coletiva, pois, assim a atenção e o olhar crítico do professor(a) se torna mais abrangente sobre determinado exercício, exercitando estratégias de aperfeiçoamento que se encaixam para a turma como um todo.

No caso da Laura, o circuito não se tornou um grande desafio para aprendizagem pois já havia experimentado movimentos semelhantes de suspensão e posição invertida. Entretanto alguns aspectos foram diferenciados no processo de mediação docente com essa aluna em relação à turma. Primeiramente, Laura não possuía uma boa força de core para a execução completa do “morceguinho”, mas, possuía bastante coragem ao realizar exercícios novos ou em posição invertida, por isso senti a necessidade de trabalhar uma abordagem ainda mais lúdica e com uma correção palpável e sensitiva, ou seja, comparava seus braços como pedaços de madeira, para deixar bem duros e firmes, seu corpo como uma bolinha para contrair bem o abdômen e assim conseguir fazer o giro na barra pois ela não entendia como deveria passar as pernas e encaixar a parte de trás de seu joelho no aparelho. Feito isso, o exercício fluiu mais rápido, com menos correções táteis e tentativas mais divertidas

No decorrer do circuito, fui percebendo uma necessidade de trabalhar os detalhes de algumas alunas com uma correção mais minuciosa no encaixe da cabeça, posição de “canoinha” na 3ª estação, pontas de pés, etc, particularidades que eram transmitidas de forma individualizada pois algumas alunas não tinham domínio completo dos movimentos. Laura não precisou de adaptações nos exercícios, apenas

uma abordagem diferenciada para assimilação correta da atividade e somente outra aluna apresentou características semelhantes da Laura, pois, era sua segunda aula de ginástica artística, então toda a estrutura de exercícios, circuitos e elementos eram recentes para sua realidade.

3ª situação educativa

Nesta aula, o elemento trabalhado foi a parada de mãos; seguimos com a organização das atividades em formato de circuito, que é uma estratégia didática bem usual nas aulas de ginástica artística. Devido à necessidade de fracionar esse elemento em 3 partes, eu e a professora dividimos as estações da seguinte forma: 1ª posição de “L” em formato invertido com mãos, ombros e quadril em uma direção e os membros inferiores perpendiculares a eles, 2ª foi a caminhada em ½ parada onde as alunas precisavam dar passos laterais com as mãos em posição invertida, sempre com o abdômen voltado para o colchão de apoio e a 3ª consistia em tentativas de paradas de mãos com auxílio das professoras.

A aula tinha como objetivo central a execução da parada de mãos, mas, utilizamos como uma estratégia para análise da força de membros superiores. Nós já havíamos trabalhado esse elemento há 1 mês, então queríamos identificar quais os aspectos que foram melhorados nas alunas mais antigas e descobrir quais alunas novas conseguiram fazer o exercício. A partir disso, enfatizamos em encontros seguintes exercícios com o corpo em posição invertida, trabalho específico de core, fortalecimento dos membros superiores, sempre de forma lúdica e pedagógica.

Por se tratar de um circuito motor, trabalhando capacidades físicas como força, equilíbrio e flexibilidade, a atividade se torna mais metódica e sistemática justamente pela estrutura do circuito. Entretanto, é preciso identificar características que enriquecem muito o processo de ensino aprendizagem nessa turma, devido à faixa etária e o tipo de abordagem do elemento central. Desta forma, consideramos a aula mais prazerosa para as alunas justamente pela vontade de estar fazendo a parada de mãos, que é considerado um elemento complexo; mesmo com dificuldades e medos, encorajamos as crianças a executarem os exercícios e adaptamos as correções quando necessário de acordo com a individualidade de cada uma.

No geral, o resultado da turma sobre a atividade foi bem positivo. Após as primeiras tentativas em cada estação, algumas meninas pediram para fazer o movimento sem auxílio, então direcionamos a atenção apenas para correções posturais e alinhamentos. No decorrer do processo a confiança foi aumentando e a

execução da parada ficou menos instável, principalmente em relação à posição dos braços, sem relaxar ou flexionar os cotovelos. Apenas uma aluna teve mais dificuldade que as outras para realizar a 2ª e 3ª estação, pois ela era nova na modalidade e tinha medo de ficar na posição invertida, então segurei-a desde o início do movimento, transmitindo segurança, e auxiliei as subidas e descidas para que ela continuasse engajada na atividade mesmo em meio à essa adversidade que era o medo da parada de mãos.

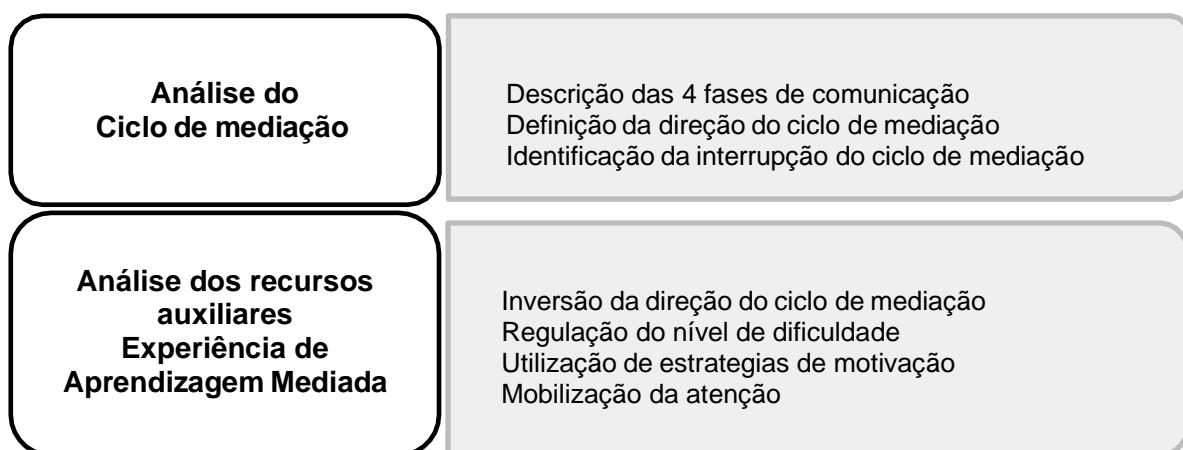
Diante disso, sugeri à professora uma adaptação no último ponto do circuito. Laura, aluna que estava com dificuldade, deveria chutar a perna o mais alto que conseguisse, mantendo a posição invertida o maior tempo possível. Algumas vezes ela fazia o movimento completo, em outras não conseguia verticalizar a parada, deixando-a mais inclinada. Percebi uma ansiedade para completar o movimento, mas aos poucos fui conversando e conscientizando da importância de cada etapa do circuito, pois assim ela se tornaria uma ginasta madura e que supera suas dificuldades fazendo o seu melhor em qualquer atividade. Posteriormente, Laura foi se concentrando e executando aos poucos a parada de mãos, o que foi facilitado pela inserção de mais uma etapa dentro do circuito.

Ao longo do trabalho, ocorreram episódios de ajuda mútua entre as alunas nas estações, algumas conversavam sobre o erro após as correções, outras davam “dicas” para as colegas e, determinadas alunas, com mais dificuldades, repetiam as nossas falas como “braço duro” ou “chuta a perna forte”, antes da execução, como uma tentativa de melhorar seu movimento. Isso foi bem interessante pois retrata como a turma estava envolvida com o circuito, além da empatia e solidariedade que a maioria teve umas com as outras fortalecendo uma relação de amizade, união e respeito que trazem consequências muito positivas na vida escolar e fora dela.

Análise e Discussão

A análise teórica do processo de flexibilização educacional envolve diversos conceitos e possui várias etapas diferentes. No intuito de sistematizar as etapas e favorecer a compreensão da metodologia como um todo, optamos pela construção de um diagrama temporal que descreve e, ao mesmo tempo, articula os conceitos chaves que serão utilizados na discussão dos resultados, ou seja, da situação educativa.

Na primeira coluna estão os aspectos teórico-conceituais chaves e, na segunda coluna, o detalhamento de cada um deles, o que pretende favorecer a compreensão de todas as nuances que de alguma maneira estão relacionadas com as dificuldades a serem superadas por meio da flexibilização educacional.



Vamos iniciar análise do ciclo de mediação, que corresponde ao último estágio de explicitação da situação educativa a fim de fornecer ao professor a compreensão de todas as nuances que de alguma maneira estão relacionadas com as dificuldades a serem superadas por meio da flexibilização educacional.

Análise do Ciclo de mediação

Descrição das 4 fases de comunicação

As 3 situações educativas descritas possuem uma estrutura semelhante em relação às fases do ciclo de mediação. Visto que se refere à área da ginástica, tive o privilégio de vivenciar alguns trabalhos voluntários na modalidade, que me auxiliaram no desenvolvimento das aulas com o público infantil. As alunas, eram responsivas sobre as propostas, devido ao fato da maioria não ter a oportunidade de fazer os mesmos elementos fora do turno escolar. Com isso, a realização do circuito foi a

melhor estratégia didática que eu e a professora encontramos para desmembrar o movimento complexo em partes simplificadas, aumentando a probabilidade de assimilação do elemento final. Além disso, priorizamos a explicação verbal das atividades para otimizar o raciocínio lógico e posteriormente uma correção tátil para aperfeiçoar o movimento.

Em contrapartida, tivemos o exemplo da Laura que tinha dificuldade em interpretar a proposta com a descrição verbal, então incluímos exemplos visuais e correções táteis, trabalhando sempre de forma individualizada. Dentro das estações do circuito, enfatizamos uma comunicação extremamente didática e simplificada para que ela conseguisse incorporar e executar os elementos. Após essa mudança na apresentação do exercício, sentimos que a reciprocidade da Laura foi mais efetiva no processo educativo, assim como em alunas mais inseguras, também obtivemos êxito com as atividades da aula.

Um aspecto importante dos ajustes é que podemos trabalhar os elementos em outra oportunidade como forma de avaliação informal sobre o desenvolvimento das alunas, aplicando estratégias que fomentem a autonomia e segurança utilizando apenas a explicação verbal, com foco no raciocínio lógico e reduzindo o auxílio tátil nos movimentos. Por consequência, a reciprocidade das alunas se torna mais efetiva devido à familiaridade sobre o elemento juntamente com uma adequação mais assertiva.

Todas as adaptações propostas nas 3 situações educativas foram realizadas com a Laura e as demais alunas que possuíam qualquer dificuldade similar. É necessário um trabalho diferenciado com alunos diagnosticados com TDAH, devido a sua dificuldade de concentração e foco, por isso, devemos considerar que é preciso fazer as adequações com todos os alunos, desenvolvendo estratégias de inclusão para discentes com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, pois torna-se incoerente uma mediação professor aluno voltado somente àqueles que interpretam com facilidade a atividade central ignorando pessoas que “não se adequam aos modelos escolares [...] interferindo diretamente no trabalho didático” (MENDES e MOREIRA, 2010).

Na 3ª situação educativa retratada, a Laura teve destaque no processo de ensino aprendizagem da parada de mãos. Sasson (2006) discorre sobre a metacognição como forma de criar autorregulação sobre as próprias elaborações,

onde o mediador deve usá-la de forma propícia para efetivar a aprendizagem. Uma característica comum entre crianças com TDAH é a impulsividade, como Laura estava eufórica nessa aula, tinha dificuldade em esperar sua vez, um dos sintomas que caracterizam a impulsividade, e tentava acelerar o processo pedagógico. Com isto, não tivemos desarmonia na interpretação e reciprocidade dessa aluna, apenas alguns ajustes resolvidos facilmente com o diálogo, atenção e algumas poucas adaptações necessárias.

Desta forma, verificamos que, em um contexto da ginástica artística, em que predomina a dimensão técnica dos movimentos, o que exige consciência corporal e o aprimoramento de capacidades físicas-chaves, como a força, a flexibilidade e o equilíbrio, é possível estruturar um ambiente pedagógico inclusivo, a partir de adequações específicas, direcionadas para as características de cada aluna, o que contribui para o bom desenvolvimento de ambas as partes: professoras e alunas.

É importante destacar que, implícito a uma aula que, analisada na perspectiva de um observador externo, pode parecer eminentemente centrada na técnica dos movimentos, na verdade estão sendo estimuladas diferentes habilidades, não somente motoras, mas também, relacionadas com: (a) a consciência do próprio corpo e a formação do esquema corporal, (b) as dimensões psicoemocionais na superação de desafios psicomotores que exigem coragem para superação de limites diante da insegurança gerada por manobras de caráter acrobático, mesmo que mais simples; (c) os aspectos psicossociais presentes nas nuances das relações construídas entre as professoras e alunas e entre as próprias alunas. As aulas de ginástica artística infantil, portanto, de acordo com a mediação docente realizada, ao priorizarem a aproximação afetiva das professoras com as alunas e o uso de estratégias lúdicas na realização dos exercícios, contribuem de maneira significativa para enriquecer o processo educativo das crianças, construindo aulas diferenciadas e qualificando cada vez mais a responsividade e reciprocidade dos agentes nessa mediação.

Definição da direção do ciclo de mediação

O ciclo de mediação docente foi direcionado de maneira tradicional no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, das professoras para as alunas. Visto que a ginástica é uma modalidade de risco com posições invertidas, suspensões em aparelhos altos, rolamentos, etc, as professoras necessitam desenvolver estratégias pedagógicas para que sua intencionalidade pedagógica seja efetiva por meio da proposição inicial.

É interessante retratar que sugestões pedagógicas são bem-vindas principalmente ao vincular aprendizagens construídas em um ciclo com o encerramento desse período na modalidade. Por vezes, as professoras de ginástica incentivaram a proposição inicial das educandas, invertendo o ciclo de mediação e fomentando a ludicidade e a autonomia das suas alunas. Verificamos que isso geralmente ocorreu quando algumas alunas, pelo domínio de suas habilidades, pediam para concentrar a atenção nas etapas que ainda precisavam de aperfeiçoamento, deixando de fazer algumas etapas do circuito que eram voltadas para pré-requisitos mais simples, já aprendidos, o que foi prontamente atendido.

Identificação da interrupção do ciclo de mediação

As 3 situações educativas tiveram resistência acerca do ciclo de mediação. A 1ª teve interrupção na interpretação da proposta de aula e a 2ª na reciprocidade da Laura, devido ela ter mais dificuldade em assimilar movimentos ginásticos em formato verbal, necessitando de outros estímulos para a realização do elemento. Todavia, essas dificuldades não alteraram significativamente a reciprocidade da aluna, pois, ao realizar as movimentações dos circuitos, Laura desenvolveu uma consistência maior nos elementos ginásticos. A 3ª situação educativa não teve uma interrupção na reciprocidade e sim uma pequena resistência que foram compensadas com o diálogo para completar as etapas necessárias do circuito final.

Schmidt e Wrisberg (2001) elucidam “[...] a motivação é um dos pontos principais para aprendizagem de novas habilidades [...] definida como a direção e esforço para alcançar uma meta.”, isso representa o ponto chave em cada situação educativa. O professor de ginástica, em um contexto geral, necessita de uma intervenção diferenciada para que a proposta pedagógica não seja prejudicada por tribulações ao longo da atividade, então é imprescindível que a professora organize de forma criativa e atraente a intencionalidade pedagógica, estimulando o raciocínio lógico na fase de interpretação, exemplificando com sugestões visuais e táteis, além de encorajar sua turma sobre o processo de aprendizagem que muitas vezes se torna desafiador no ambiente da ginástica, enaltecendo sempre a confiança dos alunos e destacando a segurança durante o trabalho.

Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

Inversão da direção do ciclo de mediação

A inversão do ciclo de mediação é uma didática plausível e diferenciada no processo educativo dos alunos, despertando um interesse singular mediante ao protagonismo na aula. Com isto, a escolha e a organização das atividades se tornam responsabilidade do coletivo, enfatizando o envolvimento de todos para realização dos exercícios. Certamente, o professor acompanha o processo, sugerindo alterações que aperfeiçoam as atividades construídas por seus alunos.

Em relação aos alunos com TDAH, essa inversão pedagógica se torna uma alternativa especial para que o docente evidencie uma função de liderança com essas crianças, fomentando a autonomia, o respeito e o diálogo, concentrando sua energia no desenvolvimento da atividade. Desta forma, o professor deve direcionar a euforia do aluno para focar sua atenção na aula, adequando ideias, incentivando o processo criativo de cada aluno e qualificando a proposta com uma outra perspectiva do ciclo de mediação.

Por se tratar de uma modalidade ousada em termos de movimento, a segurança e o domínio são pilares para um planejamento harmonioso, evitando acidentes e efetivando uma boa aprendizagem durante a aula. Entretanto, é importante que haja abertura de escolha aos alunos, estimulando uma autonomia de intervenção em momentos pré-estabelecidos, sendo adequados de acordo com a realidade do espaço e do objetivo central da aula. Isso enriquece ainda mais a didática pedagógica, fidelizando os alunos no esporte e motivando-os a fazerem parte do processo de novas habilidades motoras.

Em todo caso, as professoras devem estar atentas às possibilidades que engrandecem a proposição da aula por meio da inversão do ciclo de mediação. Desta maneira, é preciso construir um planejamento estratégico apropriado à realidade, mantendo o foco no objetivo central e elevando a qualidade de experiências da turma por meio da liberdade de escolha, incentivo à liderança e a ludicidade em momentos pertinentes ao ensino.

Um momento adequado para exercitar essa inversão é a culminância do processo educativo, que se concretiza com uma demonstração para os pais ou pela participação em uma competição, momentos em que as alunas podem assumir o protagonismo na montagem da série a ser apresentada, selecionando os movimentos que avalia ter maior segurança para realizar.

Regulação do nível de dificuldade

A participação dos educandos é um aspecto chave para a regulação dos níveis de dificuldade. Por isso, é imprescindível que o docente crie adaptações que possibilitem uma participação ativa dos alunos, garantindo o dinamismo da aula e mantendo a qualidade do processo educativo. Neste estudo, temos exemplos que elucidam a importância da adequação em atividades de aula para que os alunos, em formato individual, compreendam e executem o que é proposto à turma.

Para construir um planejamento eficaz, o professor deve conhecer e entender as habilidades e pré-requisitos exigidos na atividade central. Feuerstein (1980 apud BEYER, 1996) retrata sobre a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) com o objetivo de gerar a modificabilidade, usando as experiências prévias em adaptações de situações novas, coletando informações a respeito desse cenário e fazendo analogia com esquemas (realidades construídas). Isso revela a importância de uma interação professora-educandas significativa e intencional, gerando aprendizagens de grande valia para diversas circunstâncias da vida.

Diante disso, temos duas possibilidades de regulação para aprendizagem efetiva dos alunos: diminuir ou aumentar a dificuldade do exercício com intuito de corresponder à competência do educando. Com a Laura, tive oportunidade de aplicar as duas situações devido a individualização que o circuito traz acerca da aprendizagem do elemento em questão. Na aula de rolamentos, senti a necessidade de fazer pequenas adequações para que a Laura pudesse assimilar a prática do movimento e executar da maneira que planejamos como objetivo. Por sua vez, na experiência com a parada de mãos foi diferenciada, visto que havia um entusiasmo maior, porém sem o devido foco para realizá-la, então exigi mais concentração e enfatizei a importância das etapas a fim de aperfeiçoar suas habilidades dentro proposta pedagógica.

Existem funções que o docente deve demonstrar em sua prática para melhorar as adaptações realizadas ao longo do processo de mediação. Sasson e Macionk (2006) citam essas ações, uma delas é a “suscitar motivação, interesse e curiosidade para relacionar-se e responder a vários estímulos”, o que indica a importância de um desafio colocado aos alunos, encorajando-os a vencer uma etapa, superando suas dificuldades e trazendo autonomia. Tudo sendo fomentado por meio de um diálogo estratégico juntamente com uma mudança adequada ao estímulo gerado, permitindo às professoras o aperfeiçoamento das habilidades de suas alunas.

Utilização de estratégias de motivação

A construção de estratégias de motivação é um pilar de grande influência no processo de aprendizagem dos alunos, enriquecendo a mediação docente e valorizando o uso dos feedbacks. Feuerstein (1991) legitima a comunicação entre professora e educanda com o intuito de assegurar uma aprendizagem mais efetiva ao longo de seu desenvolvimento. Outro aspecto relevante é a troca de informações sobre o progresso das alunas, pois a professora deve expor de forma clara a evolução das crianças a fim gerar um sentimento de autonomia no processo pedagógico.

O uso de estratégias de motivação suscita uma relação mais afetiva entre educadora e educanda. Feuerstein apud Sasson (2005) enfatiza as elaborações afetivas tão quanto as cognitivas, revelando-se como faces da mesma moeda. Deste modo, ao valorizarmos o envolvimento das alunas no processo educativo, com exposições positivas, feedbacks, palavras de incentivo e segurança, a qualidade das práticas se torna muito mais intensa e recíproca para ambos os lados, professora e alunas. Na ginástica, podemos exemplificar esses momentos com os elogios em pequenas correções do exercício, mesmo que o aluno não complete o elemento, pois, o que está em tela não é a técnica em si mesma, e sim, a apropriação que cada criança faz da ideia do movimento, ou seja, o seu jeito de fazer. Logo, é importante comemorar cada avanço na aprendizagem, retirando o olhar somente para o resultado final.

Em relação aos feedbacks e elogios, o professor pode e deve usar a criatividade para conversar sobre características da realidade infantil como personagens, filmes, animais, comidas, etc, aprimorando a interação nesse momento da aula. Em situações oportunas, podemos realizar um pequeno bate-papo no início da aula sobre alguma novidade ou algo que as crianças gostem, para depois relacioná-los com o feedback, mostrando a ligação entre um contexto prazeroso e um elogio exposto na aula.

A estratégia de relacionar a prática com aspectos do cunho infantil traz novas possibilidades de engajamento para alunos com TDAH. Neste caso, quando a professora consegue utilizar esse planejamento para motivar as educandas que têm dificuldade na aprendizagem, é possível ajudar as crianças a visualizarem suas evoluções, melhorando o envolvimento, elevando a consciência do processo de ensino aprendizagem, tornando-as mais resilientes e dedicadas. Essa realidade

deve ser exposta aos familiares, a fim de esclarecer a relevância de pequenas evoluções, pois, muitas vezes, os responsáveis criam expectativas sobre um crescimento rápido das crianças e não identificam essas etapas extremamente importantes para as alunas.

O emprego de estratégias de motivação varia muito de acordo com o perfil e a criatividade de cada professora, mas é possível estruturar um bom planejamento levando em consideração a individualidade e as habilidades de cada aluna, absorvendo a possibilidade de modificações ao longo do processo educativo sempre que for necessário (PEDRINELLI; VERENGUER, 2004). Diante disso, é imprescindível que a educadora tenha uma interpretação de qualidade acerca das necessidades da turma, a fim de aperfeiçoar a aprendizagem das alunas levando em consideração a flexibilização educacional.

Mobilização da atenção

A Mobilização da atenção tem como foco superar dificuldades e melhorar o processo de ensino-aprendizagem das alunas por meio de 2 recursos: a experiência partilhada e a transcendência. A experiência partilhada consiste na participação direta da professora, realizando a atividade junto com suas alunas e melhorando a relação afetiva entre ambos. Na ginástica artística, os momentos de segurança e as ajudas durante a execução dos movimentos são exemplos típicos desse recurso auxiliar de mediação, principalmente para deixar evidente que, ao longo do processo, devem ser utilizados exclusivamente nos momentos em que são necessários, como também, que devem ser retirados tão logo seja possível, para que as alunas fortaleçam a sua autonomia e consolidem a aprendizagem.

A transcendência, por sua vez, faz-se necessária na conexão de conhecimentos adquiridos anteriormente alinhados com a proposta central das novas atividades a serem aprendidas. Essas situações fornecem à professora subsídios para qualificar o processo de ensino aprendizagem, tornando-se uma ferramenta chave para mobilizar a atenção das crianças ao objetivo da aula. Como as professoras conhecem de forma detalhada o processo de aprendizagem de cada aluna, é possível fazer referência a posturas que já foram corrigidas em outros movimentos para direcionar a atenção e despertar a consciência corporal para os ajustes que devem ser realizados nas novas situações. Essa transferência de princípios está no centro do princípio da transcendência, pois, traz para essa nova

situação, aspectos que a transcendem, pois, não estão diretamente relacionados com o que deve ser aprendido, mas com o que as alunas já aprenderam.

Todas as 3 situações educativas retrataram a transcendência como principal fator de mobilização dos alunos, visto que a ginástica artística é um esporte que exige das capacidades físicas de forma conjunta. É preciso que o movimento seja fracionado em etapas para melhorar a assimilação do elemento final, recorrendo aos educativos que desenvolvem esse processo. Conseqüentemente, a prática do exercício é desenvolvida pela junção das etapas trabalhadas, com auxílio de experiências prévias para subsidiar a aprendizagem do aluno.

A aluna necessita de um acervo motor suficiente para executar os elementos necessários da ginástica, retratando a importância dos estágios para melhorar o ensino pedagógico, incentivando a turma a relembrar informações assimiladas em outras vivências para alcançar o objetivo principal da aula. No caso, a primeira situação educativa foi a prática de rolamentos, Laura teve a oportunidade de passar pela experiência partilhada com outra colega, no intuito de demonstrar o exercício final do circuito, revelando a mesclagem dos recursos em meio à construção da aprendizagem. A segunda e a terceira situações foram baseadas na mobilização de transcendência das alunas.

É uma grande responsabilidade compreender que ambos os recursos são importantes para qualificar a mobilização da atenção dos discentes. Entretanto, é preciso que o professor visualize oportunidades para utilizar a experiência partilhada e a transcendência a fim de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem das crianças, independente da modalidade a ser trabalhada, pois ambas as vivências são relevantes para o enriquecimento do ciclo de mediação e a efetividade do conhecimento.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo é refletir sobre a flexibilização educacional de forma pormenorizada diante do ciclo de mediação e assim qualificar o desenvolvimento das alunas considerando o uso de ferramentas que promovem adaptações didáticas que contribuam, de maneira particular, na aprendizagem dos movimentos, mas, em geral, para ampliar o repertório expressivo das alunas.

Analizamos de forma mais detalhada as situações educativas que ocorreram com uma aluna diagnosticada com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), avaliando adequações que se mostraram efetivas para sua aprendizagem, mas que também, terminaram sendo utilizadas para favorecer a mediação docente com outras alunas que apresentavam dificuldades semelhantes no processo ensino-aprendizagem. Essa experiência pedagógica, que reúne momentos coletivos e individuais, demonstrou que uma educação inclusiva pode ser construída por meio de uma mediação docente que priorize um diálogo afetivo e assegurador, associado com pequenas adaptações, logo, sem requerer estratégias complexas, como também, sem separar a criança do grupo, o que possibilitou a criação de um ambiente propício à participação e ao desenvolvimento integral da turma.

Diante dos conteúdos trabalhados com a ginástica artística, foram organizadas atividades que exigiam o desenvolvimento das capacidades físicas dentro da faixa etária, fomentando a coragem, superação, determinação e o raciocínio lógico para qualificar cada vez mais o processo de aprendizagem. É interessante destacar a relevância da comunicação lúdica e simples em momentos de transição da interpretação para reciprocidade no ciclo de mediação, aspectos estes que a relação da aluna Laura com TDAH e sua turma, pois as dificuldades entre elas se tornaram ponto chave na construção de conhecimento, dando oportunidade para gerar relações afetivas de união, empatia e ajuda ao próximo devido a proximidade no nível de aprendizagem das crianças.

Os recursos auxiliares utilizados são resgatados para melhorar a mediação docente. Dentre eles, Sasson e Macionk (2006) destacam a motivação, o diálogo estratégico e as mudanças adequadas para suscitar a participação eficiente de todos. Sendo assim, percebemos a importância da flexibilização educacional para experienciar a formação de estratégias inovadoras ou por vezes desconsideradas

pelo docente, mas que podem ser usufruídas para atender com qualidade as necessidades de cada aluno considerando suas individualidades e a relação afetiva da turma. Isso enriquece a aprendizagem e valoriza ainda mais a participação dos alunos no processo pedagógico.

Diante do que foi discorrido, destacamos a importância da flexibilização educacional para qualificar de forma significativa a aprendizagem de alunos com TDAH na prática de ginástica artística. Acima de tudo, é preciso ressaltar a relação afetiva entre professor aluno por meio do diálogo e motivação, são determinantes na superação de entraves nas aulas, salientando a contribuição para a inclusão no processo pedagógico. É necessário que os professores explorem sua produção de conhecimentos a fim de adequar novas alternativas em suas aulas e contribuir para uma mediação docente mais inclusiva.

A partir disso, as vivências pessoais e acadêmicas são extremamente importantes para a construção de uma identidade pedagógica dentro da prática educativa, tendo como exemplo a modalidade de ginástica. Visto que tive a oportunidade de ser atleta de alto rendimento, pude experienciar situações enriquecedoras, as quais qualificaram ainda mais minha mediação docente para a aprendizagem da Laura, em decorrência da familiaridade com a execução dos movimentos e uma sensibilidade maior para compreender as dificuldades de aprendizagem.

Paralelamente, foi demonstrada a relevância do estágio na formação de professores, permitindo vivenciar a realidade escolar, as dificuldades enfrentadas diariamente pelo corpo docente e suas ferramentas para superá-las, evitando, assim, frustrações com a futura profissão. Por isso, é necessário compreender e incorporar o compromisso de ser agente fundamental na qualidade de ensino, reinventando-se e construindo um ambiente cada vez mais valorizado na Educação Física escolar.

Referências Bibliográficas

- CANAL, C. P. P.; CUNHA, A. C. B. da; ENUMO, S. R. F; **Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2006, p.393-412.
- CARAMORI, P.M. & DALL'ACQUA, M.J.C. Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 4, p. 367-378, Out.-Dez., 2015.
- CARDOSO, Inês; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 523-538, abril/junho de 2016. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/54129>.
- CODEPLAN, Pesquisa Distrital por Amostras de Domicílio – PDAD – 2018. Plano Piloto, Brasília/DF, Março de 2019.
- CODEPLAN, Informações socioeconômicas e geográficas - PDAD – 2012. Distrito Federal em Síntese, Brasília/DF, Junho de 2013.
- CODEPLAN, População, renda e ocupação nas unidades de planejamento territorial. Distrito Federal, Brasília/DF, Janeiro de 2015.
- CUNHA, A. C. B. da; FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. de A; Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. Rev. Bras. Ed. Esp., Set-Dez. 2008 v.14, n. 3, p.365-384.
- CUNHA, A. C. B.; CANAL, C. P. P.; ENUMO, S. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.393-412.
- ENUMO, S. R. F. Avaliação Assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2005, v.11, p.335-354.
- FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2008, v.14, n.3, p.365-384.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Pesquisa **pedagógica**: do projeto à implementação. Capítulo 1, Porto Alegre: Artmed, 2008.

MENDES, Adriana; MOREIRA, Nilson. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. TDAH, Os Desafios da Inclusão. Governo de Estado, Paraná.V. 1, 2010. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uem_edfis_artigo_adriana_valeria_fantin_mendes.pdf.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, Saberes e práticas da inclusão, Secretaria de Educação Especial, Brasília, caderno 4, 2003.

NUNOMURA, Myrian; CARBINATTO, Michele ; DUARTE, Henrique. **Vencendo o medo na Ginástica**. Arquivos em Movimento, Revista Eletrônica da Escola de Educação Física e Desporto. UFRJ, v. 5, n. 2, Julho/ Dezembro 2009. <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/viewFile/9149/7279>.

PEDRINELLI, V.J.; VERENGUER, R.C.G. Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GREGUOL, M. (Org.). Atividade física adaptada. São Paulo: Manole, 2004.

SIQUEIRA, N. F.; TICIANELLI, G. G; **Psicologia e Esporte**: o papel da motivação. Ciência e Inovação, v. 1, p. 1, 2014.

TAUBE, Eliane. Mediação e Afetividade no TDAH: Reflexões Necessárias, Revista Amor Mundi. Santo Ângelo, v. 2 , n. 5, p. 91-100, maio 2021. <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/119/83>.

TURRA, N. C. Reuven Feuerstein: “experiência de aprendizagem mediada: um salto para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Educere et Educare: Revista de Educação. Vol.2 no4 jul./dez., 2007 p. 297-310.

VYGOTSKY, L. S. **A construção social da mente**. 4ª ed. Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo/SP, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf