



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Licenciatura em Educação Física

Davi Mota Gabriel Marciel

**Mediações docentes individualizadas e suas implicações para Educação Física
escolar**

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília
2022

Davi Mota Gabriel Marciel

Mediações docentes individualizadas e suas implicações para Educação Física escolar

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

Orientador: Alexandre Luiz G. de Rezende

Brasília

2022

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os estudantes de educação física e futuros professores, que este trabalho possa servir de motivação.

Agradecimentos

Agradeço imensamente a Deus, pois me tornou capaz de finalizar este curso e este trabalho com êxito, me dando forças e persistência. Agradeço também a minha noiva Júlia que não me permitiu desistir em nenhum momento e sempre esteve comigo nos momentos difíceis e em que precisei de ajuda. Por fim, meus agradecimentos a minha família que me deu todo apoio durante essa jornada e que sempre esteve ao meu lado.

“O educador é peça-chave. Ele transmitirá os valores, as motivações, as estratégias. Ajudará a interpretar a vida. Nós, educadores, estamos mais em jogo do que a criança e jovens. Se não formos capazes de ensinar, será impossível aprender”.

FEUERSTEIN, 1994

Sumário

<u>Resumo</u>	7
<u>Introdução</u>	8
<u>Objetivo</u>	10
<u>Flexibilização Educacional</u>	11
<u>Trilha formativa do(a) educador(a)</u>	14
<u>O cenário educacional</u>	16
<u>Ciclo de mediação</u>	18
<u>Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada</u>	21
<u>Métodos</u>	25
<u>Relatos Autobiográficos sobre o percurso formativo</u>	27
<u>Resultados</u>	32
<u>Descrição do Cenário Educacional</u>	32
<u>Situação educativa selecionada</u>	35
<u>Análise e Discussão</u>	43
<u>Análise do Ciclo de mediação</u>	43
<u>Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada</u>	48
<u>Considerações Finais</u>	52
<u>Referências Bibliográficas</u>	53
<u>Anexos</u>	Erro! Indicador não definido.

Resumo

A participação do professor competente e bem preparado na educação escolar tem grande impacto na aprendizagem dos alunos, é importante que o professor tenha atenção a necessidades individuais de cada aluno. Durante as experiências educacionais observou-se que durante o período escolar grande parte dos professores de educação física não atenderam a estas necessidades dos alunos e desta forma prejudicando o desenvolvimento e o interesse deles pela disciplina. Com o objetivo de analisar as possíveis possibilidades de suprir as demandas e expectativas dos alunos e conseqüentemente potencializar o desenvolvimento dos alunos, foram aplicadas estratégias de flexibilização educacional e utilizado o ciclo de mediação durante aulas de educação física na educação escolar para alunos do ensino fundamental. Diversas possibilidades de intervenção foram aplicadas durante as aulas, mantendo-se atento e empenhado nas mediações individualizadas que sempre se apresentavam com o decorrer das aulas e se demonstraram ser muito impactantes quando atendidas. Desta forma, conclui-se que a mediação quando utilizada de forma correta e utilizando as estratégias educacionais, se torna muito eficaz sobre os alunos. A participação dos alunos nas atividades se torna muito maior, possibilitando mais envolvimento deles nas aulas e assim alcança melhores resultados.

Palavras-Chave: Lúdico, Mediação, Educação Escolar, Didática.

Introdução

Incluir o lúdico na educação escolar é um diferencial que gera um impacto significativo sobre a aprendizagem dos(as) alunos(as), ao mesmo tempo em que se revela uma importante ferramenta no processo de flexibilização educacional. Esse deve ser um dos princípios que fundamentam as escolhas do educador durante o processo de mediação docente, valendo-se da criatividade para adaptar as atividades às necessidades de cada aluno(a) e recorrendo a uma observação atenta das necessidades dos(as) alunos(as) como um dos pontos de partida para realizar as modificações pedagógicas pertinentes.

A realização desse estudo está articulada com as experiências educativas vivenciadas nas disciplinas de estágio supervisionado, que no curso de Licenciatura em Educação Física da UnB, são ministradas desde o primeiro semestre letivo.

A intenção de analisar a influência da mediação docente tem uma relação direta com minha trajetória na educação física escolar, como aluno, pois, em alguns momentos, a ausência do lúdico criava um conflito entre o prazer de brincar e a desmotivação para as aulas que tinham um caráter tecnicista, voltado para habilidades esportivas, ou biologicista, dedicado ao condicionamento físico.

Esse contraste ficou evidenciado quando tive a oportunidade de conhecer um bom professor, que se atentou às reais necessidades e expectativas dos alunos para uma aula de educação física, focando em proporcionar aos alunos experiência diferente das outras vivências, que se resumem em futebol, vôlei e queimada. Além de demonstrar total interesse e disponibilidade aos alunos quando os mesmos demonstravam esta necessidade.

O papel desempenhado pelo(a) professor(a) na educação, um dos pontos-chaves da teoria sociocultural de Vygotsky, que entende o professor como um mediador entre os(as) alunos(as) e os conhecimentos produzidos historicamente, ou, no caso da educação física, as práticas corporais presentes na cultura, me incentivaram a investigar, até mesmo para aprender, como o(a) professor(a) pode, por meio de uma boa mediação docente, gerar um impacto na percepção que os(as) alunos(as) têm de seus próprios corpos e da própria educação física.

Sendo assim, vamos selecionar três situações educativas que ocorreram ao longo do estágio supervisionado, que foram marcantes para demonstrar o impacto que a mediação individualizada representa para a construção de experiências de aprendizagem significativas para os(as) alunos(as) na educação física escolar. As situações educacionais selecionadas foram vivenciadas em uma escola pública de Taguatinga/DF; as situações ocorreram em turmas diferentes, o que permitiu a convivência com alunos(as) de perfis de interesse diferentes, com características singulares e oriundos de realidades socioculturais distintas.

As atividades propostas nas situações educativas foram planejadas de acordo com os objetivos e conteúdos que são comuns nas aulas de educação física escolar, tentando não se distanciar do que geralmente é oferecido aos alunos pelos(as) professores(as) da disciplina. O diferencial, no entanto, foi a possibilidade de melhorar o engajamento e o aprendizado dos(as) alunos(as) por meio da oferta de momentos mais lúdicos.

O ponto central dessa modificação, portanto, está no compromisso do(a) professor(a) em promover as adaptações educacionais que estimulem a participação de todos, por meio de estratégias lúdicas que transformem o ritmo das aulas e sejam capazes de mobilizar os(as) alunos(as) para uma participação efetiva nas atividades corporais; algo que deve se estender para além das aulas de educação física, como também, para além do período escolar (para toda a vida).

Vale destacar a preocupação que tivemos em descrever aspectos gerais do cenário educativo, a fim de compreender como a conjuntura sociocultural, escolar e familiar pode influenciar nas aulas ou na forma de agir dos educandos.

Acreditamos que, dessa maneira, a educação física escolar pode ser ressignificada nas escolas e na vida das pessoas de uma maneira geral, o que certamente deve impactar na valorização da sua inserção no currículo escolar.

Problema

Uma das grandes dificuldades no processo de ensino aprendizagem é conseguir conciliar os interesses dos alunos com o que a educação física escolar propõe para eles. Para enfrentar essa dificuldade é aconselhável que haja uma interação efetiva entre o professor e aluno, de forma que seja possível criar um elo entre eles, a nível do aluno depositar no professor a sua confiança, ao mesmo tempo em que o professor se dedica a compreender as características dos alunos e os seus interesses.

De acordo com a teoria de Feuerstein (1991), a aprendizagem requer do professor a capacidade de mediar o contato dos(as) alunos(as) com experiências que sejam significativas e despertem o interesse deles. A questão que queremos refletir, nesse estudo, é sobre como, a partir do conhecimento da realidade dos alunos, o(a) professor(a) pode recorrer à diversificação de propostas pedagógicas para promover uma flexibilização pedagógica que mobilize a atenção e a participação efetiva dos(as) alunos(as) nas aulas de educação física?

Objetivo

Analisar e propor situações de ensino-aprendizagem onde o foco é o aluno, observando a individualidade de cada um, intervindo em momentos de necessidade. Alcançar o melhor desempenho e participação possível dos alunos, através da mediação do professor, que utiliza de estratégias e metodologias pedagógicas focadas em impactar os alunos de forma positiva.

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

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.

possibilidades didáticas de ação do professor na mediação da relação entre o educando e o conhecimento a ser aprendido (denominada de *ciclo de mediação*).

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 & 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;

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, Tzurriel (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 instruções práticas e recursos engenhosos para que o aluno encontre as respostas ou memorize um assunto específico.

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.

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 emersão 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 na 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.

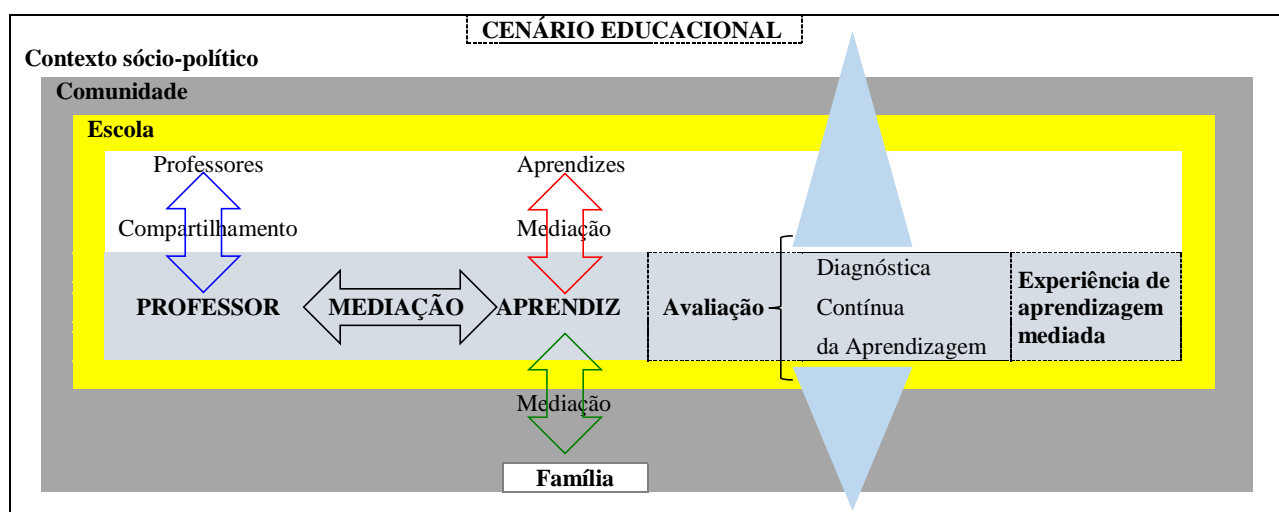


Figura 1 Diagrama com elementos chaves do Cenário Educacional (Fonte: REZENDE, 2017)

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

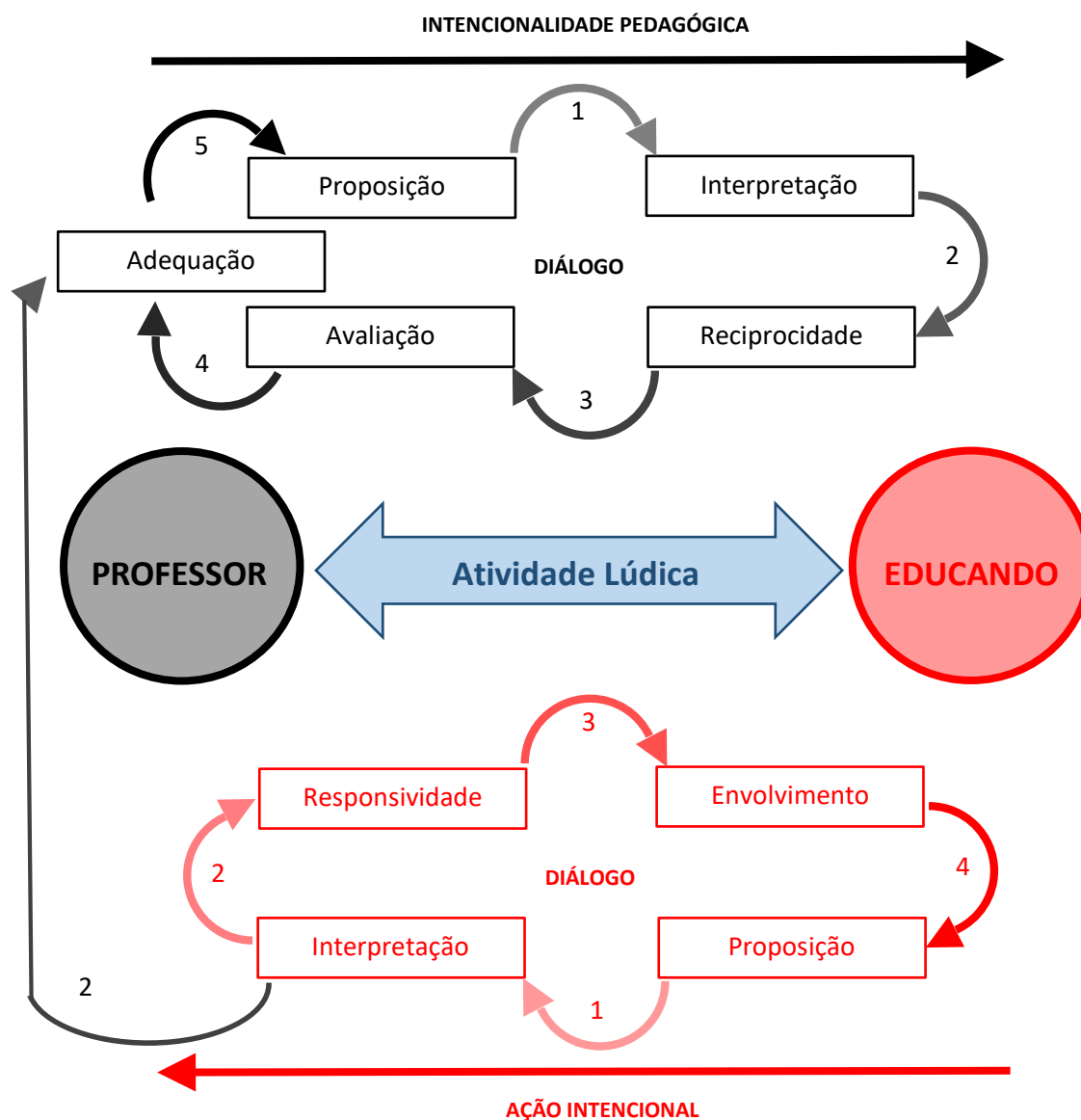


Figura 2 Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e educando
 Fonte: REZENDE, 2017.

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 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, comunica, 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	B. utilização de estratégias de motivação
Professor	Proposição pedagógica	1	
Educando	Reciprocidade	2	
Educando	Ação intencional	3	C. mobilização da atenção
Professor	Responsividade	4	

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 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 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

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.

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 as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias de cada educando (REZENDE, 2017).

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(a) 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 supervisionado na escola. Após o aprofundamento de estudos sobre os conceitos propostos por Feuerstein e Vygotsky, selecionamos, de forma sistemática, 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 reapropriarmos 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).

Ao longo de minha vida inteira pratiquei diversos esportes, dedico-me de forma regular à realização de atividades física e gosto de me envolver em competições.

Tenho sete irmãos, com uma de diferença de idade pequena entre nós, sendo quatro homens e três mulheres, todos morando juntos e compartilhando a infância e a adolescência. Logo, sempre tive outras crianças para brincar comigo, para compartilhar experiências e para aprendermos juntos. Em casa, era difícil pararmos de pular, correr, andar de bicicleta, brincar de luta, subir em árvores, etc. Machucar era algo comum nessas brincadeiras, mas isso nunca foi um empecilho para continuarmos a brincar, afinal, era melhor suportar a dor, esconder que estava machucado, do que ter que ficar parado dentro de casa, sem poder brincar.

Nesse período, eu era disperso com as minhas obrigações escolares; na educação infantil e no ensino fundamental, fazia apenas o necessário para tirar a nota mínima e ficar livre para brincar. Aos poucos passei a detestar as tarefas escolares, pois elas me tiravam o prazer de me divertir no quintal; todos os dias tinha que sentar na mesa para fazer o dever de casa, enquanto escutava as risadas dos meus irmãos que já tinham terminado as obrigações e já estavam brincando lá fora. Quanto mais desanimado, mais demorava para acabar, e isso era uma tortura diária.

Essa situação se repete na escola, que também entrava em conflito com meu prazer de estar brincando. Até que gostava de ir para a escola, encontrar com os amigos e brincar com eles, o que não gostava era das aulas, de ter que ficar sentado prestando atenção nas explicações da professora. Diferente das aulas práticas, que despertavam o meu interesse e nas quais participava ativamente, o que contribuía para um desempenho melhor e conseqüentemente, um aprendizado efetivo.

Apesar das pessoas normalmente considerarem as brincadeiras como dispersão ou mera recreação, minha experiência pessoal ilustra o quanto é benéfico a brincadeira para o processo de desenvolvimento infantil. As brincadeiras contribuíram para estimular minha imaginação e minha criatividade; os jogos criavam situações que exigiam o emprego de minhas habilidades; era preciso superar desafios que progressivamente se tornavam mais complexos e exigentes; aprendi a testar diferentes estratégias para encontrar a melhor maneira de jogar, o que me ajudou a tomar consciência das minhas capacidades e dos meus limites, a desenvolver os meus sentidos, a planejar e a trabalhar em equipe, etc.

Na escola tive bons professores e outros, nem tanto; a educação física, no entanto, sempre foi minha disciplina preferida, pela possibilidade de vivenciar a prática esportiva. Muitos a consideram a “disciplina da diversão”, mas para mim é a oportunidade de aprender algo que realmente me interessa, como também, um momento de “libertação”, pois saímos da rotina das aulas dentro da sala e temos a liberdade para ser criança.

Tenho boas lembranças da educação infantil. Lembro das brincadeiras no pátio da escola junto com meus amigos, das atividades de estafeta propostas pelos professores, quando ficávamos em filas que competiam para ver quem terminava primeiro; lembro das brincadeiras com bambolês, com bolas, com bastão, com cordas, com balões e tantos outros materiais; lembro de brincadeiras como polícia e ladrão, pique pega, futebol com bolinha de papel e tantas outras. Procurava me comportar dentro da sala de aula, para não ficar de castigo e perder o recreio.

No ensino fundamental, a maioria das aulas eram “livres”, ou seja, o professor, disponibilizava o material e permitia que os alunos escolhessem o esporte de preferência. As aulas eram marcadas pela disputa da quadra, pois,

quem chegasse primeiro, escolhia a modalidade que seria jogada, os demais tinham que jogar fora da quadra.

Particularmente, gostava desse modelo de aula, pois, mesmo quando não conseguia a quadra, tinha autonomia para escolher o que jogar. Quando o professor mudava a estratégia, para mim era uma decepção. Durante a semana, ficava ansioso para chegar o dia da aula de educação física.

Lembro de um professor que conseguiu mobilizar a turma para atividades diferenciadas. Ele nos ensinou a jogar xadrez, como também, contou a história do surgimento do xadrez e do seu significado atual. Também nos ensinou a dançar forró, que para mim foi excelente, pois, além de ser divertido, exigiu superação, pois era tímido e tinha vergonha; inicialmente achei que não ia conseguir, mas, no final do bimestre estava dançando, o que foi uma felicidade. Aprendemos também sobre as diversas provas do atletismo. Lembro que tínhamos que produzir materiais para serem utilizados nas aulas, e isso era interessante.

Esse professor marcou a educação física escolar, e me abriu os olhos para as diversas práticas corporais que podem ser ensinadas na educação física. Era evidente o seu compromisso com o planejamento das aulas, como também, a sua preocupação em fazer a diferença para os alunos. Como aluno, consegui enriquecer meu conhecimento esportivo e hoje, como futuro professor, pretendo ter essa postura e o compromisso de fazer algo relevante para os alunos.

Outra experiência marcante da educação física escolar era os Jogos Inter-Classes, quando o professor organizava uma competição entre as turmas da escola, durante uma semana inteira. Para os alunos era uma diversão; os professores aproveitavam para usar a participação nos Jogos Inter-Classes como um incentivo para que os alunos estudassem, pois, quem estava de recuperação, não podia participar das competições. Lembro que esse era um dos principais motivos para que eu desse atenção para os estudos.

Minha escolha pelo curso de educação física foi, principalmente, influência dos meus irmãos, pois dois deles são formados em educação física na UnB e um atua como professor na rede pública de ensino. Meu ingresso foi pelo Programa de Avaliação Seriada – PAS, logo, comecei o curso logo em seguida da conclusão do Ensino Médio, com 18 anos de idade.

O início do curso foi bem complicado, pois tive que enfrentar uma realidade diferente, que exigiu responsabilidade e amadurecimento. A distância entre a minha casa e a UnB exige o uso de ônibus e metrô, em um trajeto que dura cerca de 1h30, cada trecho; isso era algo cansativo que gerava cansaço físico e desgaste mental. Quando o ensino era presencial, pensei diversas vezes em trancar o curso ou em desistir. Isso também afetou o meu desempenho das disciplinas do início do curso.

No começo, tinha um certo receio em dizer para os outros que cursava educação física; a verdade é que há um preconceito com a disciplina, que me deixava inseguro com o que os outros iam pensar; também não queria ser visto como alguém que estava sendo influenciado pelos irmãos. Porém, nunca cheguei a esconder que este era meu curso.

Minhas experiências como professor foram a partir das oportunidades proporcionadas pelo estágio supervisionado, desde o início do curso. Tive a oportunidade de conviver com bons professores, o que foi importante e me ajudou a compreender o papel de destaque que o professor pode desempenhar. Em umas das escolas de Educação Infantil, acompanhei um professor experiente e dedicado, que realmente sabia lidar com as crianças, motivando-as a participar ativamente das aulas. Outra referência importante para mim ver o exemplo do meu irmão, que é professor, elaborando os planos de aula e se esforçando para dar o melhor de si para os alunos.

Ao longo do curso, muitas disciplinas, em diversas áreas do conhecimento, foram relevantes para minha formação profissional, pois me ensinaram sobre: o desenvolvimento humano, as características biopsicossociais das crianças, o corpo humano, a didática da educação física, como também, sobre anatomia humana e fisiologia do exercício. São conhecimentos que fundamentam a nossa atuação como professores.

Tenho interesse em atuar como professor de educação física na educação infantil ou no ensino fundamental; quero ser um professor dedicado a ensinar aos alunos diversas práticas corporais, mas, principalmente, como serem felizes e bons cidadãos; quero, com isso, contribuir para mudar a visão que deprecia a educação física, mostrando, na prática, a sua relevância para um projeto de educação integral do ser humano.

Pretendo ser um professor comunicativo, para que os alunos tenham liberdade para conversar e expor suas dificuldades. Pretendo fornecer estímulos que auxiliem no desenvolvimento das capacidades motoras das crianças; criar desafios que auxiliem nas descobertas dos seus limites e aptidões; favorecer o uso das capacidades intelectuais, motoras, sociais e psicológicas das crianças.

Minha ideia é colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso, mas sei que preciso aprender com as dificuldades que vão surgir ao longo do processo, como também, que posso melhorar progressivamente durante a carreira, principalmente se tiver uma atenção especial para a formação continuada.

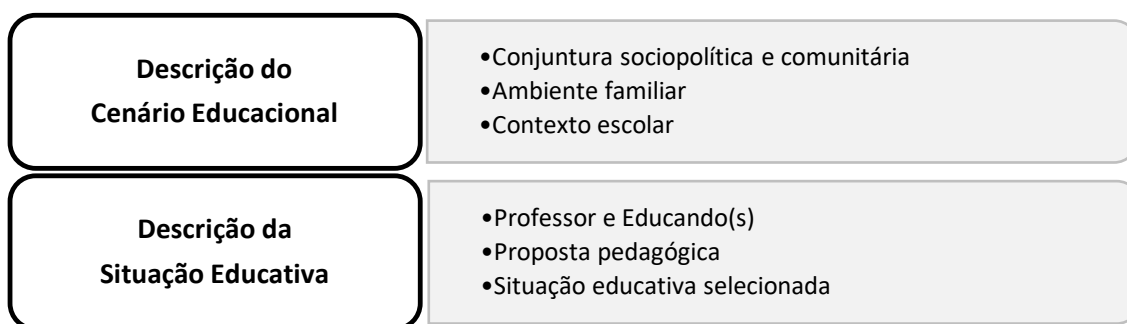
Após a conclusão do curso, pretendo me aprofundar no estudo do desenvolvimento psicológico das crianças, para entender de forma aprofundada as características de cada fase, e o processo de mudança a cada nova faixa etária; quero me especializar nesta área do conhecimento.

Para um estudante que acaba de entrar no curso de licenciatura da educação física, aconselho a buscar o máximo de conhecimentos possível, a aproveitar as diversas oportunidades de aprendizado que são oferecidas durante o curso, e, principalmente, tomar cuidado para não perder os detalhes das disciplinas e os conselhos dos professores. Demorei para entender a importância de escutar os conselhos dos professores, e para tentar colocar em prática tudo o que me passaram. Atualmente consigo ver que muitas coisas acontecem exatamente como os professores falam, pois, essas dicas, são fruto das experiências vividas por eles, então estes vários anos de experiência deles nos ajudam a traçar nosso caminho.

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

Taguatinga é uma das regiões administrativas que compõem o Distrito Federal. Fundada oficialmente no dia 5 de junho de 1958. Há registros históricos de que por volta do século XVIII surgiu um pequeno povoado que buscava se estabelecer aos arredores de Goiás, mas a fundação oficial da cidade só veio a acontecer depois da construção de Brasília. A cidade foi fruto do grande número de trabalhadores que vieram para trabalhar nas obras da capital da República. A ideia era que os trabalhadores, depois de finalizada a construção da cidade, voltassem para as suas cidades de origem, mas não aconteceu dessa forma. A maioria preferiu permanecer na capital e firmar moradia.

Atualmente, Taguatinga é uma das maiores e mais populosas cidades satélites do Distrito Federal, ocupando o quarto lugar, com 222.598 habitantes. O quadro de distribuição da população por faixa de renda indica que cerca de

50% da população recebe menos de 5 salários-mínimos e, os indicadores educacionais, evidenciam que menos de 20% da população possui nível superior completo.

A população que reside em Taguatinga, na sua maioria possui uma qualidade de vida boa. Trata-se de uma cidade desenvolvida no comércio e em outras atividades, o que colabora para que os seus moradores tenham condições favoráveis para uma vida com um conforto mínimo.

Ambiente familiar

Boa parte das famílias dos alunos se mostram bem próximas e envolvidas com as atividades escolares. Os pais são ativos nos eventos e reuniões, o que demonstra que existe um vínculo bem firme entre os pais e a escola. Desta forma, fica claro que a família tanto valoriza a escola como não renuncia ao seu papel na educação dos alunos, fazendo-se presente na vida escolar de cada um deles.

Foi observado também que os pais forneciam suporte e apoio necessários para o bom funcionamento da escola de seus filhos, como também, que estavam atentos para as necessidades das crianças, principalmente no caso alunos especiais, que precisam de um acompanhamento mais zeloso.

Contexto escolar

A escola dispõe de uma boa infraestrutura. Com instalações adequadas, para as aulas de educação física. A escola conta com: um pátio e duas quadras. Isso já condições propícias para um trabalho de qualidade, porquanto há a possibilidade de o professor variar nas suas aulas, a depender dos a serem alcançados. Além das instalações, a escola, também dispõe de materiais adequados, em bom estado de conservação e na quantidade necessária para atender o quantitativo de alunos, o professor possui cones, cordas, bambolês, bolas dentre vários outros.

Tinha uma variedade de alunos na escola, que se caracteriza como uma escola inclusiva, ou seja, que possui alunos com deficiência atendidos em conjunto com os demais. A escola tem como finalidade principal se constituir em uma escola que atenda a todos e que, independentemente das diferenças, seja capaz de promover a socialização dos alunos. A escola não tem restrições para matrícula, e aceita alunos com características diferenciadas, o que colabora para

que a socialização entre os alunos seja mais intensa. Há muitos alunos com necessidades especiais, o que oferece aos demais, a oportunidade de conhecer uma realidade inclusiva que, possivelmente, eles irão encontrar ao sair da escola. A escola está ciente de que plantar essa ideia em uma escola de educação infantil é um passo importante em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva.

Professor e Educando(s)

De acordo com o tempo de vivência que tive com o professor, eu observei que ele é um professor diferenciado em relação às minhas experiências anteriores; percebi que ele é criativo e comprometido com ministrar boa aula. Era notório o esforço e empenho dele com o objetivo de realizar uma aula de qualidade aos alunos, e não só quanto ao conteúdo, mas também, uma aula que fosse capaz de introduzir os alunos na realidade sociocultural na qual a prática corporal estava inserida.

Quanto aos alunos, a boa convivência ao longo do estágio supervisionado permitiu formar uma visão positiva das turmas, pois, em geral, demonstravam ter respeito pelo professor, o que diminui o desgaste com problemas de disciplina e facilita a mobilização da turma para as atividades propostas. Independentemente dessa visão geral, as turmas apresentavam diferenças entre si, e algumas eram mais agitadas do que outras. Logo, a demanda de energia e de atenção exigidas do professor eram diferentes. Mas, essas diferenças não chegavam a se tornar um problema, pois, apesar da agitação, eles não deixavam de ter este respeito pelo professor.

Proposta pedagógica

Cada turma da escola tem aula de educação física duas vezes na semana, sendo uma aula simples e no, outro dia, uma aula dupla.

Geralmente o professor planejava uma aula teórica quando o horário era simples, até mesmo por conta da limitação do tempo (45 minutos), que dificultava o deslocamento, de uma turma com cerca de 30 alunos, e a organização do material para uma aula prática. As aulas teóricas, no entanto, eram parte da preparação para as aulas práticas nos dias de horário duplo, 90 minutos.

Contexto	
Social	Taguatinga é considerada a capital econômica do DF. Possui um vasto comércio e uma população de mais de 200 mil habitantes
Político	Possui a menor zona eleitoral da capital, mas oferece oportunidades à população, como: sistema de saúde, educação, transporte, lazer e segurança.
Cultural	Possui manifestações artísticas e culturais, como apresentações de hip-hop, feiras artesanais, por exemplo. Possui parques, praças, casas de show, restaurantes e diversas opções de lazer.
Realidade	
Comunitária	A realidade de Taguatinga é boa, sendo a renda per capita de R\$ 2.206,60, segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio 2018 da CODEPLAN.
Familiar	Com renda domiciliar média de R\$ 5.138,58, Taguatinga se apresenta como cidade dinâmica e independente
Institucional	26,56% da população possui o ensino médio completo. A porcentagem correspondente à parcela que possui o ensino superior completo é de 19,26%
Estrutura escolar	
Física	A escola possui duas quadras, uma coberta e outra descoberta, e um pátio descoberto.
Material	A escola possui materiais adequados para as aulas de educação física em todos os ambientes – bolas, cones, bambolês, steps, entre outros.
Sujeitos	
Professor	Homem, professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal há mais de 10 anos.
Professores	A maioria do efetivo da escola era formada por mulheres. A grande maioria contava com mais de 15 anos de experiência efetiva.
Aluno(s)	Anos de vários tipos, personalidade e jeitos diferentes, cada um com sua característica.
Turma	Turmas de ensino fundamental, com faixa etária variando de 11 a 14 anos de idade.
Documentos	
Projeto pedagógico	Criar e manter um ambiente inclusivo.

Situação educativa selecionada

1º Situação Educativa – Arremesso de peso, atletismo

O objetivo da aula foi estimular os alunos a refletirem sobre as diversas modalidades esportivas, principalmente as provas que compõem o atletismo; refletir no sentido de conhecer um pouco mais sobre esse esporte e, desta forma, avaliar a importância dele na educação física. Esse objetivo está alinhado com a proposta de ampliar a compreensão dos alunos acerca da educação física, de maneira a salientar que as práticas corporais envolvem muito mais do que os

esportes geralmente abordados nas escolas, como o vôlei, o futsal, a queimada, o basquete e o handebol.

Em conversa com o professor, é possível identificar outros objetivos secundários que ele considera importantes, tais como: desenvolver a criatividade, criar melhores experiências de aprendizagem, potencializar a descoberta das habilidades corporais, criar uma percepção positiva dos benefícios das atividades esportivas para a saúde.

A atividade foi o “arremesso de peso” no atletismo. Inicialmente, na aula teórica, o professor apresentou uma competição, mostrando imagens, explicando as características principais, as regras, dentre outros detalhes. Falou brevemente da história, a fim de estimular os alunos a relacionarem o esporte com sua realidade sociocultural.

Depois que todos já estavam familiarizados, o professor apresentou vídeos onde foi possível dar mais detalhes sobre as técnicas utilizadas. O professor encenava alguns gestos técnicos e, desta forma, despertou o interesse dos alunos, que demonstravam interesse em experimentar, apesar de alguns alunos expressarem certo desconforto e desinteresse pela aula, mesmo sendo a grande minoria, foi notório esta reação de alguns dos alunos. Porém, não aconteceu de o professor dar uma atenção especial a estes alunos com o objetivo de animá-los para a aula.

O professor esclareceu diversas dúvidas ao longo da aula, como também, recorreu a diversos exemplos que permitiram aprofundar um pouco mais a temática, desta forma, ao menos aparentemente, nenhum aluno saiu da aula com dúvidas do que foi passado pelo professor.

Neste momento, a maior parte dos alunos já estavam bem animados e empolgados para a aula prática, para tentarem repetir tudo aquilo que viram e aprenderam, os movimentos, as técnicas, as dicas e assim por diante. Enquanto os mais desanimados não expressaram nenhuma mudança no desejo em aderir o que lhes foi proposto.

Como atividade de casa, o professor orientou os alunos para que fizessem as suas próprias bolas para arremesso de peso, de acordo com o seguinte passo-a-passo: colocar areia em um saco plástico, no formato de uma esfera, depois, colocar o saco de areia dentro de uma meia; costurar a meia para que o implemento ficasse parecido com um “peso”.

A atividade não era de difícil compreensão e nem mesmo difícil de ser realizada, porém, não foram todos os alunos se dispuseram a criar a bola como foi solicitado. Enquanto alguns, apesar de terem feito a bola, o material não ficou com a qualidade necessária para que fosse utilizada durante a aula. Desta forma, foram necessárias algumas adaptações para que todos tivessem acesso ao material construído pelos alunos.

Esta atividade foi muito bem aceita por grande parte dos alunos, muitos deles se sentiram muito bem com a realização da atividade, pois trabalhou com a imaginação, criatividade e participação mais ativa deles. Alguns se sentiram mais à vontade para criarem mais de uma bola ou até mesmo de aproveitar mais da criatividade para desenvolver bolas de formas diferentes do que foi proposto pelo professor, isto enriqueceu ainda mais a aula, pois assim que outros alunos percebiam a diferença em relação as demais, isso gerava curiosidade e fazia com que questionassem entre eles como foi feita a bola, então entravam em um momento de conversa enquanto compartilhavam experiências e conhecimentos entre eles.

Nas aulas práticas, os alunos foram bem participativos, e, a despeito de ser uma modalidade esportiva individual, tiveram uma boa interação entre si, divertiram-se e demonstraram empolgação e aprovação ao conteúdo. Nestas aulas, os alunos praticaram o arremesso de peso com o material que produziram.

O professor organizou uma sequência pedagógica para o aprendizado dos fundamentos técnicos. Os alunos executavam os arremessos com auxílio de nossas sugestões sobre alguns aspectos técnicos, como: a posição dos pés, o movimento dos quadris e o impulso com o braço. Nesse momento cada aluno recebia uma atenção especial.

Alguns demonstraram ter uma habilidade maior para conduzir o peso e na realização dos movimentos, enquanto outros demonstraram uma baixa coordenação motora e dificuldade em executar certos movimentos, então, era necessário usar um tempo maior com estes alunos, diminuindo um pouco a dificuldade do exercício buscando incentivar o aluno a querer participar.

Percebi que ainda assim alguns destes que apresentaram dificuldades se desanimaram nas práticas por não ter um desempenho tão bom quanto imaginava, e do contrário também teve uma mudança de ânimo, alunos que

conseguiram realizar a atividade com qualidade, se empolgaram ainda mais com o esporte e tentaram se aperfeiçoar ainda mais.

Como tentativa de solucionar o desânimo de alguns, o professor sugeriu que alunos com mais habilidades se juntassem com outros que não foram tão bons, pois os alunos entre eles pareciam se sentir mais dispostos a querer melhorar. Desta maneira, os alunos puderam conhecer o esporte na teoria e, em seguida, com o auxílio do professor, colocar em prática o que tinham visto na aula teórica.

O professor enfrentou algumas dificuldades. A primeira relacionada com a produção do material individual de cada aluno, pois, alguns não fizeram, e outros fizeram, mas, com uma qualidade baixa, o que comprometeu o uso do material nas aulas. Outra dificuldade, que também afetou a realização das aulas práticas, foi a mobilização dos alunos para participarem das atividades, pois, alguns não tiveram interesse, e outros, apesar de interessados, tinham dificuldades para executar o arremesso, e isto acabava desanimando.

A maioria da turma, no entanto, participou com empolgação e interesse em aprender algo novo e vivenciar a modalidade esportiva. Alguns queriam conhecer mais sobre o atletismo e os atletas, a ponto de sugerirem a inclusão da modalidade nos jogos interclasses.

2º Situação Educativa – Dança nordestina, forró

Neste momento como professor, ministrei esta aula onde o objetivo foi aumentar a participação dos alunos e incentivar que modifiquem comportamentos individualistas, além de contribuir para o enriquecimento das habilidades motoras e cognitivas.

Na aula de dança, o(a) aluno(a) aprende a compartilhar experiências e a trabalhar em grupo, pois é um trabalho feito em equipe. Logo, o ensino da dança contribui para construção de relações respeitadas, saudáveis e afetivas.

A escolha da dança rompe com a visão da educação física como competição, pois a dança é uma ferramenta de formação e transformação, que cria oportunidades de humanização e integração entre todos os alunos. Outro aspecto importante para a escolha da dança foi a intenção de promover um resgate das manifestações expressivas da cultura brasileira, no caso nordestina.

A dança, em função do caráter expressivo e interativo, retira a exigência de desempenho, logo, a expectativa é conseguir a participação de todos, independentemente de saberem ou não dançar; o foco, portanto, não está na qualidade, mas sim na interação. A heterogeneidade no nível de habilidade corporal faz parte do ensino da educação física quando as aulas são ministradas na grade escolar para a mesma turma que participa das demais aulas. É, portanto, habitual que alguns alunos tenham uma vivência prévia com a dança e que apresentem facilidade na realização das atividades, enquanto outros, precisem de tempo e atenção para aprender.

Quanto à motivação para a participação, a expectativa era que uma atividade diferente e incomum, como a dança, despertasse a curiosidade e tornasse a aula divertida, por estarem vivenciando algo novo.

No início da aula os alunos ficaram dispostos em filas, com distanciamento para dar liberdade de movimentos, sem que um interferisse com o outro. Fiquei em uma posição na qual todos pudessem me ver e demonstrei os passos primários do forró, iniciando do mais simples e sequencialmente passando aos mais difíceis.

Em seguida, cada um, individualmente, foi desafiado e repetir os movimentos, à sua maneira. Neste momento, percebi que a atividade seria mais desafiadora que o esperado, pois, a maioria não estava à vontade e nem confiante ao ponto de realizar os movimentos com qualidade.

Neste primeiro momento, a reação dos(as) alunos(as) não foi animada como esperava. Como parte da dificuldade era decorrente da timidez e insegurança de aprender algo novo, concentrei minha atenção em usar algumas palavras de incentivo, mas que também diminuíssem a pressão por desempenho, como por exemplo: “Aqui estamos todos aprendendo”, “Não tem ninguém melhor do que ninguém”, “Não precisam ter medo de fazer errado ou feio, estamos todos aqui apenas para aprender”. Aos poucos, alunos e alunas foram ganhando confiança e se soltando, de acordo com o tempo de cada um.

Essa experiência me ajudou a entender que os ritmos de aprendizagem são diferenciados. No caso da dança, que não tem um caráter competitivo, isso não provoca um impacto negativo, pois os(as) alunos(as) trocam de pares e ensinam uns para os outros, como também, os que dançam melhor ficam satisfeitos em poder dançar, enquanto os que estão aprendendo ficam satisfeitos

em poder aprender em um ambiente acolhedor. Após algum tempo, até os mais envergonhados estavam participando da aula e aprendendo a dançar.

Um os momentos críticos da aula, foi a transição do momento inicial em que todos executavam os movimentos individualmente, para a fase em que formaram duplas para dançarem juntos. Ciente de que isso não é um passo fácil para aqueles mais retraídos, pedi que formassem as duplas da forma como desejassem, o que facilitou o trabalho de interação entre eles.

Como todos estavam aprendendo, sentiram confiança para dançar sem ter vergonha ou medo de errar, com também, sem a sensação de estar sendo observado pelos demais. Em seguida, após terem adquirido uma noção inicial, os pares passaram a ser trocados para que todos pudessem interagir, o que favoreceu a possibilidade de aprenderem uns com os outros.

Um dos entraves para o aprendizado da dança foi a timidez, pois alguns alunos que não sabiam dançar ficaram inseguros, o que inicialmente dificultou a participação. A comparação com os mais habilidosos ampliava a vergonha de não serem capazes de fazer o mesmo. Ao perceber essa barreira, tive que dedicar uma atenção especial para motivar os menos habilidosos, o que foi feito de uma maneira articulada com uma estratégia que vivenciei nas aulas da FEF/UnB, exercitar o “ridículo”, ou seja, a atividade deixa de ser dançar segundo um modelo e passa a ser dançar de maneira diferente e “estranha”, como se fosse para fazer os outros rirem.

Quando fazer de maneira estranha passa a ser a orientação da atividade, para os que não sabem dançar, isso é libertador, pois, é algo que conseguem fazer e que se conecta com o propósito de dançar, que é interpretar a música do seu jeito.

Essas atividades contribuíram para diminuir os bloqueios para que os alunos participassem das aulas, o que as deixou mais divertidas. Logo, quando não há cobrança de desempenho, mas incentivo para a participação, os alunos se sentem mais à vontade para realizar as atividades propostas pelo professor.

Na avaliação final, todos os alunos da turma estavam dispostos a fazer a apresentação, o que indica que tinham desenvolvido uma percepção positiva de suas competências pessoais para dançar, pelo menos da maneira como a dança foi compreendida, uma forma de interação e de aproximação com a nossa cultura. Essa mudança de atitude em relação às aulas indica que o objetivo foi

alcançado. Por meio da dança, foi possível despertar nos alunos este interesse pela educação física, que passaram a ter envolvimento e dedicação nas aulas.

3º Situação Educativa – Aula em grupos, práticas corporais

O objetivo da unidade de ensino foi ampliar o conhecimento das práticas corporais, como as lutas, danças, esportes em equipe e assim por diante, por meio de vivências práticas realizadas pelos próprios alunos e alunas. Para atrair a atenção dos alunos, a principal estratégia foi conceder total autonomia para que escolhessem a prática corporal que o grupo considerasse mais curiosa e divertida.

A turma foi dividida em grupos, com alunos incumbidos de pesquisar e estudar um jogo ou um esporte para apresentarem ao restante da turma, em uma aula com duas partes, uma explicação teórica inicial e a vivência prática, para que todos tivessem uma experiência concreta com o jogo ou esporte escolhido pelo grupo.

Entre as modalidades escolhidas pelos grupos, algumas delas apresentadas foi: Dança, Futsal, Basquete, Boxe, Ping Pong, Xadrez, dentre outras que seguem esta mesma linha. Todos os grupos mantiveram um mesmo padrão de aula, que foi iniciar a “aula” com algumas informações gerais e essencial para que os que estavam no papel de alunos tivessem uma mínima condição de participar da aula, após isto passavam para a prática, onde demonstraram alguns movimentos iniciais e em seguida os outros executavam, e assim por diante.

No geral, as aulas foram breves e diretas, pois as atividades eram explicadas de forma superficial. Os grupos tiveram dificuldade para conquistar a atenção da turma, e puderam perceber a dificuldade para explicar alguns pontos com clareza, como também, planejar a forma como o conteúdo seria abordado. Aproveitei para auxiliar os grupos dando algumas dicas do que poderia ser feito para atrair a atenção dos colegas; também apresentei sugestões de sequências pedagógicas para o ensino dos movimentos.

Ao final, tivemos um momento de avaliação para que todos pudessem dar sua opinião pessoal sobre a experiência de estar no papel de professor. Muitos comentaram sobre as dificuldades vivenciadas e de como foi importante para eles entenderem como os professores se sentem.

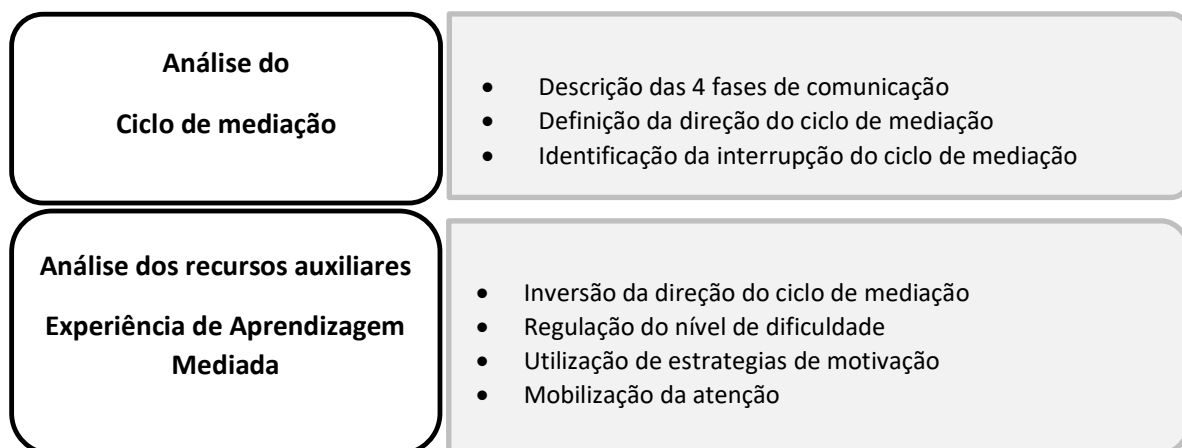
A maioria comentou que não tinha ideia do quão difícil é estar no papel de professor, pois, além de serem muitos detalhes, envolve várias responsabilidades, como por exemplo: a preparação da aula, que exige estudar o conteúdo a ser ensinado, como também, a preocupação de oferecer algo interessante, caso contrário, torna-se mais difícil atrair a atenção da turma e conseqüentemente manter o controle da disciplina.

Ao final, a ideia dos(as) alunos(as) assumirem a responsabilidade de dar “uma aula” para os outros colegas teve um impacto positivo para a turma como um todo. Como todos os grupos teriam que passar pela mesma experiência, os demais alunos se preocuparam em participar da atividade para ajudar os colegas que estavam como “professores”.

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

Na primeira situação educativa a aula iniciou com breves explicações teóricas sobre as atividades de arremesso de peso (atletismo) que seriam realizadas na quadra esportiva. Recorremos à utilização de vídeos, com imagens e demonstrações, que ajudaram a deixar claro para alunos e alunas qual era a atividade proposta, como também, quais eram as expectativas em relação

participação deles e delas. Em seguida, fomos para a quadra esportiva. Nessa parte teórica inicial, o ciclo de mediação assume o formato comum das aulas em sala, quando o professor é diretivo e, inclusive, os(as) alunos(as) permanecem passivos, apenas prestando atenção ou, quando muito, fazendo algum comentário ou apresentando alguma dúvida.

Na parte prática, para o ensino do arremesso de peso, o professor organizou a turma de forma a permitir que todos experimentassem ao mesmo tempo, pois cada um tinha providenciado o seu próprio implemento. Isso favoreceu a realização de ciclos de mediação individuais ou em pequenos grupos. Dessa maneira, a mediação docente pode se concentrar em dicas específicas para as dificuldades que os(as) alunos(as) estavam enfrentando. A curiosidade para experimentar e as orientações teóricas também contribuíram para o sucesso da atividade.

Na segunda situação educativa, o ensino da dança, a organização da turma na parte prática teve uma estrutura semelhante, pois os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de realizar os movimentos de forma, inicialmente individualizada, e depois em duplas, porém todos de forma simultânea. Novamente, o professor pode fazer uma mediação específica para cada caso, ou para pequenos grupos, o que qualifica as orientações, além de conferir um sentido afetivo, pela atenção pessoal que cada um recebe.

As trocas interpessoais, que também ocorreram na primeira situação educativa, são mais significativas no caso do ensino da dança, pois a atividade deve ser realizada em dupla, o que exige uma sincronia de movimentos, como também, houve muita interação entre as duplas. Ocorreu, portanto, por assim dizer, uma “descentralização” da mediação docente, que não foi realizada de forma única para todos, mas de maneira mais individualizada, como também, não foi algo exclusivo do professor para os(as) alunos(as), mas ocorreu entre eles, por meio de trocas interpessoais, com uma linguagem e com estratégias próprias deles(as), portanto, de uma maneira que o professor jamais conseguiria fazer.

Na terceira situação educativa, o ensino de práticas corporais, criou a possibilidade de o grupo, responsável pela aula, escolher uma prática corporal com a qual tinham afinidade, ou uma que lhes despertava o interesse. Mais do que a liberdade de escolha do conteúdo, o ponto central desse caso foi a

inversão completa da direção do ciclo de mediação, pois agora os(as) alunos(as) de cada grupo assumiram a responsabilidade de fazer a mediação para aprendizagem dos demais colegas, logo, tiveram que se colocar no lugar do professor.

A mediação docente, nessa última situação educativa, assume um caráter diverso, primeiro, pela disposição do professor de compartilhar a responsabilidade com os(as) alunos(as): essa estrutura de organização da aula coloca o professor em uma posição auxiliar. Em segundo lugar, ela divide os(as) alunos(as) em dois grupos, aqueles estão responsáveis por ministrar a aula e os que vão participar da aula. Como as posições se inverteram ao longo do processo, a cumplicidade foi maior, e a turma participa ativamente das atividades sugeridas.

A mediação do professor, nesse caso, foi dirigida ora para o grupo que ministrava aula, nos momentos em que foi solicitado ou quando decidiu ajudar o grupo a mobilizar a turma, mas também, diretamente para a turma, retomando a sua posição e dando orientações que também contribuíram para o sucesso do grupo. Nas duas situações, foi importante perceber como as intervenções do professor eram bem recebidas e até, desejadas, o que foi um contraste com aulas nas quais os(as) alunos(as) demonstram desmotivação.

As trocas interpessoais, entre o grupo e o restante da turma, foram muito diversificadas, tanto que mereciam uma análise específica, como por exemplo, nos momentos em que o grupo tinha que atrair a atenção dos colegas ou quando era preciso demarcar limites disciplinares, pois, às vezes, recorriam a estratégias que podem ser utilizadas pelo professor em situações equivalentes, mas, às vezes, reproduziam padrões com punições ou atitudes que devem ser evitadas pelo professor. Mas, essa discussão extrapola a finalidade do nosso estudo.

Retornando ao ciclo de mediação, nas três situações educativas não ocorreram situações destacadas em que os(as) alunos(as) demonstrassem dificuldades na interpretação da atividade proposta; às poucas vezes em que ocorreram foram rapidamente sanadas de forma que não provocaram uma interrupção que tenha comprometido a mediação.

Em relação à reciprocidade dos(as) alunos(as), a despeito das três situações educativas terem se destacado como bem-sucedidas para despertar o interesse e a participação dos(as) alunos(as), a segunda situação, o ensino da

dança, foi a que apresentou mais resistência, provavelmente pela questão da timidez de ter que dançar. A dança muitas vezes pode ser um motivo para alguns alunos(as) zoarem os colegas que tem mais dificuldade, o que gerou insegurança e resistência em alguns alunos. É importante estar atento, pois se as estratégias utilizadas foram suficientes para mudar a atitude dessa turma, podem não dar certo com outra turma, que tenha uma dinâmica de interação diferente entre os(as) alunos(as).

Logo, não se trata de validar estratégias didáticas em si mesmas, mas de entender que o professor deve investir na experimentação ao longo do processo, adaptando as estratégias didáticas às reações que ele observa nos(as) alunos(as), até que obtenha o envolvimento e a participação de todos e todas.

A mediação docente, portanto, foi construída a partir de uma observação atenta dos(as) alunos(as), avaliando tanto as dificuldades apresentadas como as características da atividade proposta, de forma a não apenas promover as adaptações necessárias, mas, principalmente, demonstrar o interesse do professor na aprendizagem dos(as) alunos(as).

A possibilidade de o professor interagir individualmente com os alunos foi crucial e é um ponto comum nas três situações educativas analisadas. Cada aluno(a) apresentava uma dificuldade diferente, de acordo com suas limitações, o que destacou a importância desse momento de comunicação pessoal do professor com cada aluno(a), para que ele pudesse adequar as experiências de aprendizagem e assim melhorar a participação dos(as) alunos(as) e a qualidade da aula.

Definição da direção do ciclo de mediação

As discussões em torno da direção do ciclo de mediação contribuem para esclarecer que as experiências de aprendizagem podem ser enriquecidas pela diversificação das estratégias. Nas demais disciplinas do currículo escolar, a possibilidade de recorrer a uma mediação que inicia pelos(as) alunos(as) é menos frequente, o que indica o papel que a educação física pode desempenhar na formação de competências diferenciadas para os(as) alunos(as).

Nas três situações educativas descritas houve uma grande interação entre os(as) alunos(as), o que possibilitou diversas trocas interpessoais. Ao atuar

como um “tutor”, que compartilha seus conhecimentos com outros(as) colegas, os(as) alunos(as) criam laços afetivos, consolidam suas competências e auxiliam na aprendizagem dos colegas.

Nas duas primeiras situações educativas, arremesso de peso e ensino da dança, a direção do ciclo de mediação foi tradicional, do professor para os(as) alunos(as), com destaque para a orientação técnica, sem ênfase no rendimento, e para o incentivo à participação dos(as) alunos(as). A terceira situação educativa, por sua vez, pode ser descrita como uma concepção aberta de ensino, quando os(as) alunos(as) organizados em grupos, assumem a responsabilidade de ministrar as aulas, o que desloca o professor para a posição de um conselheiro nas fases de planejamento e execução.

Identificação da interrupção do ciclo de mediação

Não houve destaque para os momentos de interrupção do ciclo de mediação; em alguns momentos houve a necessidade de adaptações pontuais que auxiliaram no desenrolar das atividades, porém, como ajustes comuns do processo ensino-aprendizagem. A pesquisa evidenciou que a necessidade de adaptação é algo contínuo ao longo de todo o processo de ensino. Ficou claro que, na maior parte das aulas, as atividades planejadas não ocorrem exatamente de acordo como o esperado.

As intervenções realizadas pelos professores, no entanto, foram realizadas de maneira a não entrar em conflito com a autonomia dos(as) alunos(as) e sempre para favorecer a participação de todos e todas. Os ajustes nas estratégias didáticas tinham como diretriz aproximar-se dos interesses dos alunos e favorecer o envolvimento com a aula.

De acordo com as experiências pessoais e ambientes culturais de origem de cada um dos(as) alunos(as), as percepções e reações às sugestões de atividades eram diferentes. Isto evidencia que nem sempre alunos e alunas recebem as informações da mesma maneira e da forma como o professor imagina. O professor deve incentivar uma comunicação aberta e sincera que auxilie na interpretação do significado que a atividade possui para os(as) alunos(as), pois, sempre é possível fazer alterações que permitem rever algumas atividades e garantir a continuidade do ensino.

Desta forma, ao invés de interrupções, o que ocorreu nas situações educativas descritas foi a reciprocidade dos(as) alunos(as), que se envolveram ativamente nas atividades, participando da construção das aulas de acordo com suas necessidades e interesses.

Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

Regulação do nível de dificuldade

A regulação do nível de dificuldade foi, nas três situações educativas, um recurso simples e muito utilizado durante as aulas. Em todas as atividades, foi possível realizar adaptações da atividade para o nível de habilidade dos(as) alunos(as), o que, muitas vezes, foi suficiente para favorecer o desempenho de cada um deles.

Feuerstein (1994) destaca a importância de o professor estar atento ao potencial de cada aluno, a fim de regular a atividade ao nível de aprendizagem do aluno. Esta compreensão está alicerçada no princípio de que o aluno aprende por meio da atividade prática, logo, realizar este ajuste é algo fundamental. Cada aluno tem suas particularidades, ou seja, é necessária a observação a todo momento; questões importantes de serem refletidas durante as aulas são: Como está o desempenho do aluno? Ele está sendo capaz de realizar certa atividade de forma benéfica para a aprendizagem? O que posso fazer para melhorar e solucionar possíveis falhas, aumentar ou diminuir o nível de dificuldade?

É importante que o professor esteja atento para essas questões, porque em muitos momentos a necessidade do aluno é simplesmente ajustar o desafio ao seu potencial de aprendizagem. Durante as aulas foi importante fazer essa avaliação contínua para conhecer a realidade de cada aluno(a). Houve momentos, como na segunda situação educativa, o ensino da dança, na qual diversos(as) alunos(as) se sentiram incapazes de realizar as atividades propostas, logo, foi necessário simplificar e voltar para os exercícios iniciais. Porém, em outros casos, aconteceu o inverso, foi preciso aumentar a complexibilidade da atividade para captar o interesse de outros(as) alunos(as), pois como já tinham um grau de habilidade maior do que os iniciantes, existia o risco de perderem o interesse na prática por ficar fácil demais.

Utilização de estratégias de motivação

É extremamente importante para o educando a comunicação com o professor, logo, é normal que os alunos tenham a necessidade de receber um elogio e até mesmo um reconhecimento da parte do docente ou de alguém que seja reconhecido como mais habilidoso. Um simples elogio pode ter um impacto significativo no engajamento do(a) aluno(a), pois transmite, ao mesmo tempo, um reforço para a sua percepção pessoal de eficácia e um sinal de pertencimento ao grupo dos que são capazes de realizar a atividade.

As estratégias de motivação, na proposta de Feuerstein (1991) estão dirigidas para valorizar o envolvimento da criança com o processo de aprendizagem, logo, devem ser utilizadas independente do resultado obtido. O professor deve elogiar o empenho dos alunos ao longo da realização da atividade, e não ao final.

Durante as situações educacionais, o elogio ao esforço de aprender foi continuamente utilizado; em todas as aulas o professor iniciava destacando a dedicação e a evolução dos(as) alunos(as) ao longo do processo. Outra atitude continuamente elogiada foi a interação com os colegas, pois ficou claro, ao longo do processo, que a aproximação entre eles gerava benefícios recíprocos, seja para o aluno que dava orientações ou para o que era orientado.

Dessa maneira, as aulas se transformavam em mais do que um momento de aprendizagem, pois passavam a ser um momento de amizade e crescimento humano. Ao conhecerem-se mutuamente, descobrindo as características da personalidade, os interesses pessoais e as formas de pensar dos colegas, os(as) alunos(as) passam a ser respeitar e valorizar, enquanto o professor, por sua vez, consegue planejar aulas e criar estratégias mais adequadas para alcançar objetivos importantes para aquela turma em particular.

Com a participação efetiva dos(as) alunos(as) as aulas passam a ser mais prazerosas. Isso acontece graças a conquista da confiança necessária para expressar seus interesses, o que somente é possível por meio da criação de um elo afetivo entre o professor e aluno. A partir do momento que os objetivos são definidos, o professor deve estar consciente da possibilidade de modificá-los sempre que for necessário, a fim de promover sua adequação à individualidade e às habilidades pessoais de cada aluno (PEDRINELLI; VERENGUER, 2004).

Vale lembrar a necessidade de nos dedicarmos a interpretação da individualidade e necessidade de cada aluno ao longo das aulas, para que todos possam ter uma boa qualidade na aprendizagem.

Mobilização da atenção

A experiência partilhada é um recurso de mobilização da atenção do aluno para detalhes da atividade por meio da participação direta do professor, que realiza a atividade em conjunto com ele. De certo modo, na primeira situação educativa esse recurso esteve presente quando o professor se aproximava dos(as) alunos(as) para demonstrar as atividades e dar dicas sobre a execução.

Mesmo sendo breves momentos de interação, o fato de o professor dar uma atenção especial para o(a) aluno(a), observar a sua execução, dar orientações específicas e realizar alguns movimentos juntos, é o suficiente para mobilizar a atenção dos(as) alunos(as), que se sentem especiais.

Se entendermos o aprendizado da técnica como parte de um desafio psicomotor, o arremesso de peso e o aprendizado da dança podem ser caracterizados como um jogo, onde o(a) aluno(a) “compete” contra si mesmo, para ver se consegue fazer melhor. Nos esportes de demonstração, todos se esforçam para fazer o melhor possível, mas não tem controle sobre o desempenho dos outros concorrentes, logo, devem manter o foco em sua performance pessoal.

Na segunda situação educativa, foi possível recorrer à experiência partilhada durante vários momentos da aula, o que gerou um grande diferencial. No caso da dança, é normal que os praticantes se contagiem com a empolgação dos outros, como também, que fiquem constrangidos em realizar o movimento, se se sentirem julgados pelos demais. Desta forma, foi importante a participação do professor, principalmente quando recorreu à estratégia do “ridículo”, quando todos deveriam dançar de maneira esquisita e “errada”, a começar por ele. Essa atitude contagiou a turma como um todo que brincar de dançar e se permitir experimentar e errar os passos da dança.

A música também é um elemento que contagia e ajuda a propagar a empolgação para todos. Ao final da aula era possível ouvir diversos comentários sobre como foi importante o professor realizar, propositalmente, movimentos de forma errada e alguns de forma engraçada e vergonhosa, para que todos

pudessem se sentir livres para errar, mesmo que seus movimentos parecessem engraçados. Além de facilitar na compreensão da atividade, pois assim alunos(as) puderam tirar as dúvidas com maior facilidade e de forma mais qualificada.

Na terceira situação educativa, foi a que menos houve a interação do professor em conjunto com eles durante as atividades, por ter sido realizada de forma bem individual para cada grupo, não surgiu muitas oportunidades para que isso ocorresse. Em compensação, a experiência partilhada se deu por parte dos próprios alunos no momento em que participavam das atividades propostas pelo grupo que apresentava, assim, todos em conjunto participavam da mesma atividade cada um conforme sua experiência individual.

A transcendência consiste em utilizar algumas habilidades já obtidas em outras situações a fim de subsidiar a aprendizagem dos educandos para resolver uma outra situação problema equivalente. Apesar de ser muito interessante, não foi um recurso utilizado, em alguns momentos seria interessante incluí-lo como forma de captar a atenção e incentiva-los. Por exemplo na dança, essa vivência obtida pelos alunos poderá ser utilizada como recurso auxiliar futuramente quando for proposto alguma aula que tenha relação com essa prática.

Estes dois últimos recursos auxiliares de mediação são os que apresentam um caráter mais cognitivo e que geralmente se aplicam melhor a atividades que também envolvem o uso da inteligência tática, como é o caso dos esportes coletivos de invasão.

Considerações Finais

Considerando que o objetivo do estudo foi refletir sobre as possibilidades de flexibilização educacional visando ampliar a participação dos alunos nas aulas de educação física escolar, verificamos que uma mediação docente individualizada, ou seja, realizada para cada aluno(a) ou para pequenos grupos, favorece a participação dos(as) alunos(as), desde que todos possam realizar as atividades de forma simultânea e com trocas interpessoais.

Cabe, portanto, ao(à) professor(a) estar atento(a) para a necessidade de uma capacitação continuada que contribua para que desenvolvam competências críticas, criativas e teóricas, mas também, abertos para que, a partir da observação e da interação com os alunos, seja capazes de realizar adaptações didáticas apropriadas para cada situação.

A flexibilização educacional sempre é possível e necessária para que a aprendizagem seja significativa para os(as) alunos(as). Há diversas ferramentas e recursos didáticos que podem ser utilizadas para atingir este objetivo, mas a questão central é identificar qual é o mais adequado para as características dos(as) alunos(as) daquela turma em particular.

Algumas estratégias simples que forma importantes para a turma que participou do estudo foram: a regulação do nível de dificuldade, as estratégias de motivação e a experiência partilhada. São os recursos auxiliares que estão à disposição dos(as) professores(as) e é importante que ele tenha atenção especial para os momentos em que podem ser empregados, pois demonstraram ser estratégias que contribuem para aprendizagem dos(as) alunos(as).

As possibilidades de utilização do lúdico nas aulas é algo que deve estar no foco dos(as) professores(as), cientes, porém, que muitas vezes esta característica lúdica vai depender da articulação entre a metodologia utilizada pelo professor e as características dos(as) alunos(as) que compõem aquela turma em particular, o que destaca a importância da mediação.

A despeito da experiências bem sucedidas relatadas no presente estudo, é necessário realizar estudos mais aprofundados sobre o tema, para que se ampliem as possibilidades de melhoria de qualidade das aulas e a capacidade dos(as) professores(as) fazerem adequações pedagógicas adequadas, de forma que supram as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Referências Bibliográficas

- SANTOS, M, P. **O lúdico em diferentes contextos**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DUARTE, J, R; MOTA, E, A. **O lúdico no processo de Aprendizagem na Educação Infantil**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021.
- SANTAELLA, L.; **O papel do lúdico na aprendizagem**. Rev. Teias v. 13, n. 30, 185-195, set./dez. 2012.
- 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.
- 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.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, Saberes e práticas da inclusão, Secretaria de Educação Especial, Brasília, caderno 4, 2003.
- SIQUEIRA, N. F.; TICIANELLI, G. G; **Psicologia e Esporte**: o papel da motivação. Ciência e Inovação, v. 1, p. 1, 2014.
- 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