



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Licenciatura em Educação Física

Iury Nikolas Guedes Queiroz Saraiva

**A Mediação Docente nas Aulas de Educação Física Escolar: A Brincadeira
Como Ferramenta de Inclusão**

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília
2023

Iury Nikolas Guedes Queiroz Saraiva

**A Mediação Docente nas Aulas de Educação Física Escolar: A Brincadeira
Como Ferramenta de Inclusão**

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

2023

Dedicatória

Dedico este trabalho à todos os profissionais de educação, que desempenham um trabalho importante rumo à um futuro melhor para as crianças, adolescentes e adultos que buscam o conhecimento e a cidadania. Dedico também à meus pais, Alex Sandro e Nely Áurea, que tornaram possível meu ingresso em uma instituição de ensino superior tão importante quando a Universidade de Brasília.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, que creio ser quem permite que tudo aconteça ou deixe de acontecer neste mundo. Mas agradeço também a toda a minha família, além dos meus pais, já citados na dedicatória, meus avós, que ajudaram na minha criação e conseqüentemente nos estudos, e aos professores que passaram pela minha formação, principalmente ao professor Alexandre Rezende, orientador deste trabalho.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

Sumário

Resumo	7
Introdução	9
Objetivo	144
Flexibilização Educacional	155
Trilha formativa do(a) educador(a)	188
O cenário educacional.....	20
Ciclo de mediação.....	21
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada	244
Métodos.....	28
Relatos Autobiográficos sobre o percurso formativo	30
Resultados	34
Descrição do Cenário Educacional	34
Situação educativa selecionada.....	38
Análise e Discussão	46
Análise do Ciclo de mediação	46
Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada	50
Considerações Finais.....	53
Referências Bibliográficas	55
Anexos	57

Resumo

O trabalho relaciona o papel das brincadeiras com a inclusão no ambiente escolar, tendo sido trabalhadas situações educativas ocorridas em uma escola com uma excelente estrutura e liberdade no que se trata das aulas de Educação Física, sendo a pesquisa realizada em uma turma com 21 alunos, do 5º ano do ensino fundamental. Para a presente pesquisa, o professor assumiu um papel de mediador, no sentido de realizar alterações durante as aulas para que os educandos pudessem comparar uma atividade com fins competitivos ou que privilegiassem determinada classe de estudantes com as mesmas atividades modificadas para que todos pudessem ser incluídos e se sentissem à vontade para participar de todas as brincadeiras propostas. A individualização do aprendizado, através da flexibilização educacional é fundamental para um trabalho de ensino-aprendizagem mais justo e eficiente, e as vivências buscaram a promoção desta através de adaptações nos jogos, mas também através de conversas e do convencimento dos educandos a juntarem-se às aulas, bem como o estímulo à autonomia e à criatividade dos educandos. As brincadeiras, desde que com um correto planejamento e um trabalho de mediação dos docentes, se apresentam como uma maneira eficiente de promover a inclusão, mesmo que para alguns educandos a questão tenha de ser trabalhada com maior paciência e cautela, todavia, em um período tão curto de tempo não é possível afirmar como elas impactam no desenvolvimento de uma maior autonomia de ideias e em um senso de democracia nas aulas de Educação Física.

Palavras-Chave: Flexibilização Educacional; Inclusão; Brincadeira; Mediação Docente; Adaptação.

Introdução

Os jogos e as brincadeiras sempre estiveram presentes ao longo da história humana. Para Huizinga (2007), o ser humano é, por natureza, um ser que joga, isso sendo observado desde os primórdios dos tempos em que as tarefas de sobrevivência acompanhavam a infância como brincadeira. Atualmente, com a evolução das pesquisas e da ciência é possível observar a importância do lúdico no cotidiano escolar não somente como atividade recreativa, mas como um possível instrumento na construção da aprendizagem.

No ato de brincar, a criança se expõe ao mundo das relações sociais, desenvolvendo senso de iniciativa e auxílio mútuo; segundo Santana (2017) a brincadeira é de extrema importância no desenvolvimento afetivo da criança:

Ao jogar os alunos passam a estabelecer relações entre si, adquirir valores importantes e determinantes de sua personalidade, além de aprenderem a respeitar ao outro, aprendendo a cumprir regras que irão se refletir na vida em sociedade (p. 14).

O ensino que utiliza uma abordagem lúdica e prazerosa proporciona à criança estabelecer relações junto às experiências vivenciadas. Isso se deve ao fato de que, no ato de brincar, os educandos não aprendem apenas os conteúdos programáticos de um ambiente escolar, mas também sobre questões intimamente ligadas à convivência em sociedade, pois brincando, a criança se exercita, constrói conhecimento, realiza interações com as demais crianças e, principalmente, tem a oportunidade de realizar tais interações se divertindo.

A Educação Física escolar, quando não trabalhada em uma postura inclusiva, pode se tornar um ambiente excludente para com muitos estudantes, seja por razões físicas, cognitivas ou até mesmo por falta de motivação de alguns estudantes. Freitas & Araújo (2014, p. 229) abordam o tema, e mostram que na Educação Física escolar “os padrões pré-estabelecidos e o favorecimento dos mais aptos, historicamente, fez com que muitas crianças e jovens, com deficiência ou não, fossem excluídos das aulas de EF”.

Diante desse quadro, nosso trabalho tem como objetivo mostrar que a educação física pode não apenas ser inclusiva, como também, ser um importante instrumento para que as questões socioculturais relevantes sobre a inclusão sejam

devidamente abordadas no contexto escolar, a fim de, aos poucos, extrapolar para a realidade social circunvizinha.

Considerando que a brincadeira é uma excelente ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, pretendemos estudar como a mediação docente pode valer-se do lúdico para construir experiências de aprendizagem que possibilitem a participação de todos os(as) alunos(as), dedicando um olhar especial para as adaptações que se fizerem necessárias, ao longo do processo, para garantir que a inclusão está sendo trabalhada na aula.

O estudo foi realizado durante as atividades de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física da UnB, em uma escola na Asa Sul, região central de Brasília, sendo esta, denominada, na proposta pedagógica de Anísio Teixeira, de Escola Parque, pois se dedica aos conhecimentos nas áreas de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Educação Física, em atividades realizadas no contraturno das aulas ministradas nas Escolas Classe.

As Escolas Parque têm uma infraestrutura física com quadras, piscinas, salões, ateliês, teatro, como também são equipadas com materiais pedagógicos acima da média das demais escolas públicas. Na escola é possível observar a presença de crianças de diversas classes sociais e etnias, pois apesar de estar localizada na região central de Brasília, área com predomínio de pessoas brancas e com elevado padrão social, recebe estudantes provenientes de diferentes regiões administrativas.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, o que foi possível verificar pelas observações durante os 3 meses iniciais de estágio supervisionado, a presença das famílias junto à escola não é muito frequente, talvez por não ser a escola do dia-a-dia das crianças, e por não trabalhar com as questões acadêmicas relacionadas com o ler, o escrever e o contar.

Realizar o estágio supervisionado em uma Escola Parque foi uma experiência única, pois as aulas de Educação Física aconteciam 2 ou 3 vezes por semana (a depender da turma), com a duração de 60 minutos, o que possibilitava condições propícias para as aulas de Educação Física, algo que não se repete na maior parte das escolas públicas do Distrito Federal.

Ao acompanhar o cotidiano de uma escola onde a Educação Física figura com destaque, verifiquei que era uma oportunidade ideal para realizar uma pesquisa pedagógica sobre a mediação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, comprometida com garantir a participação conjunta de todos os(as) educandos(as), por vontade própria, em um ambiente amigável e convidativo para a expressão de suas ideias e interesses.

Ao revisitar minhas memórias afetivas sobre as aulas de Educação Física ao longo da minha trajetória como aluno na Educação Básica, tenho lembranças boas e positivas na maior parte do tempo. Porém, ao ingressar na universidade, pelos debates acadêmicos e, ao mesmo tempo, pelas experiências de contato com a realidade escolar nos estágios supervisionados obrigatórios e também nos não-obrigatórios, foi possível perceber que as aulas podem ser muito divertidas para estudantes mais fortes, velozes e ágeis, bem como para os mais extrovertidos e neurotípicos, mas, por outro lado, não são tão divertidas para vários outros estudantes, talvez até a maioria.

Ao adquirir essa consciência, verifiquei a necessidade de uma atitude crítica em relação às minhas lembranças pessoais sobre a educação física escolar, pois, as mesmas aulas que me proporcionavam uma participação genuína e agradável, podem ter sido desagradáveis e aversivas para vários(as) dos meus(minhas) colegas de turma. Se enquanto criança, não consegui perceber essas questões, agora como professor, não posso ignorá-las.

As diferenças de engajamento das crianças nas aulas de educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental tendem a ser extremamente prejudiciais para a educação corporal e o desenvolvimento psicomotor das crianças, pois geralmente estão associadas a uma atitude negativa em relação ao próprio corpo e às suas habilidades motoras.

Todavia, a solução para esse problema não passa pela participação das crianças nas aulas de maneira coercitiva, logo, compete ao(à) professor(a) realizar uma mediação docente capaz de mobilizar e incentivar os(as) educandos(as) a participarem das atividades, tornando as aulas interessantes para a turma como um todo.

Nas situações educativas que serão selecionadas para análise da mediação docente, a estratégia a ser utilizada para que a aula seja interessante para todos, tem como ponto de partida o lúdico. Logo, pretendemos recorrer aos jogos que possibilitem a participação conjunta de todos durante toda a aula, explorando o potencial educativo das brincadeiras e retirando a dimensão competitiva, a fim de privilegiar o aspecto cooperativo, baseado na proposta de Soler (2005)

uma proposta sugerida é basear o trabalho na pedagogia cooperativa, tentando com isso criar uma nova ética, uma ética cooperativa, nesta perspectiva o professor deve possuir habilidades para integrar o grupo reforçando a cooperação. O papel do professor é fundamental nessa perspectiva, porém a ideia é que o grupo possa se tornar cada vez mais independente, autônomo e criativo. (p.131-132).

Serão analisadas três situações educativas, todas realizadas em uma mesma escola e com a mesma turma, do 5º ano do Ensino Fundamental, composta de 21 alunos. Como a frequência às aulas da Escola Parque não tem a mesma regularidade que a escola comum (em Brasília denominadas de Escola Classe), a turma deve ter uma composição diferenciada em cada uma das situações educativas.

A partir das observações iniciais do estágio supervisionado, mas sem se distanciar da preocupação com a turma como um todo, vamos dedicar uma atenção diferenciada para o acompanhamento de dois casos: uma aluna tímida, com poucas habilidades motoras, que costuma não participar das aulas; e, um aluno com Síndrome de Down, que apresentava uma certa dificuldade para entender as atividades e executá-las. É válido mencionar que na turma será acompanhada por outros(as) estagiários(as) além da presença do próprio professor de educação física da escola.

O trabalho segue a linha de pesquisa sobre flexibilização educacional, que parte do princípio de que a mediação docente é um importante caminho para a promoção efetiva a aprendizagem, pois cada educando(a) deve ser tratado(a) de acordo com suas particularidades, de maneira que o processo de ensino-aprendizagem seja individualizado e possibilite a vivência de experiências significativas para o desenvolvimento dos educandos.

A mediação docente será alvo de uma reflexão crítica ao longo das situações educativas selecionadas para análise, de maneira a identificar os recursos auxiliares

de mediação que podem contribuir para promover a participação dos(as) alunos(as) nas atividades propostas.

O estudo, portanto, visa compreender a relação entre as aulas de Educação Física e a promoção da inclusão, ao tentar desenvolver uma maturidade entre os(as) educandos(as) que os(as) faça compreender as possibilidades de serem inclusivos(as) dentro e fora do ambiente escolar, trabalhando essas questões por meio do lúdico e em brincadeiras que os fazem aprender se divertindo.

Criando novos jogos nos quais todos possam vencer, independentemente de suas habilidades, estaremos possibilitando que aqueles com pouca habilidade motora possam participar e capacitar-se em suas dificuldades. Na cooperação o sentimento de empatia é intensificado, ou seja, as crianças se colocam no lugar do outro e podem, assim, perceber suas limitações e possibilidades, ajudando-se mutuamente. (Freiras & Araújo, 2014, p.230)

Para a realização do estudo, duas fontes adicionais de consulta foram utilizadas, o livro “Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação”, de Kishimoto (1996), que serviu de inspiração para o planejamento das aulas seja completamente ao redor de brincadeiras lúdicas, recorrendo a jogos que tivessem uma intencionalidade pedagógica e, principalmente, que levassem os(as) educandos(as) a participarem intencionalmente da aula, como a própria autora sugere que deve ser um jogo infantil.

O livro “Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?”, de Mantoan (2003), foi fundamental para discernir o conceito de “incluir” e como se diferencia do conceito de “integrar”, algo que ainda é muito confundido no meio escolar e na sociedade como um todo. A leitura de Mantoan (2003) contribuiu no sentido de aplicar o conceito de inclusão nas atividades práticas, para que a participação nessas experiências agregasse determinados valores éticos para a turma com um todo, e não apenas para uma parte limitada dela.

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. (Mantoan, 2003, p.38).

Problema

O estudo busca compreender as questões relacionadas com a mediação docente para uma educação inclusiva, o que não se refere unicamente às pessoas

com deficiência, mas à participação conjunta de todos em todas as atividades, o que nos coloca diante das seguintes questões: É possível que as aulas de Educação Física permitam a participação de todos os alunos nas atividades realizadas? Como trabalhar a inclusão em uma aula de Educação Física? Quais devem ser as mediações docentes adequadas para uma mesma aula seja interessante para alunos(as) com interesses e características diferentes?

Vale ressaltar que o ponto central deste trabalho é a realização de mediações durante as aulas que contribuam para a flexibilização educacional, e todas as interrogações se valerem desta metodologia para serem trabalhadas.

Objetivo

Geral

Descrever e analisar mediações docentes realizadas em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de educação física realizadas em uma Escola Parque de Brasília/DF, para viabilizar a participação volitiva e ativa de todos os(as) alunos(as) da turma, independente de suas diferenças.

Flexibilização Educacional¹

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

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

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

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

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

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

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

² O periódico *The Journal of Special Education*, no n. 26:3, publicado em 1992, apresenta um debate entre autores, Frisby and Braden, que fazem uma crítica às ideias de Feuerstein, como um modelo pedagógico pautado em alguns princípios filosóficos que não possuem sustentação empírica, e, 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.

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

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

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

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

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

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

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

Percurso metodológico

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

Trilha formativa do(a) educador(a)

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

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

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

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

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

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

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

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

O cenário educacional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

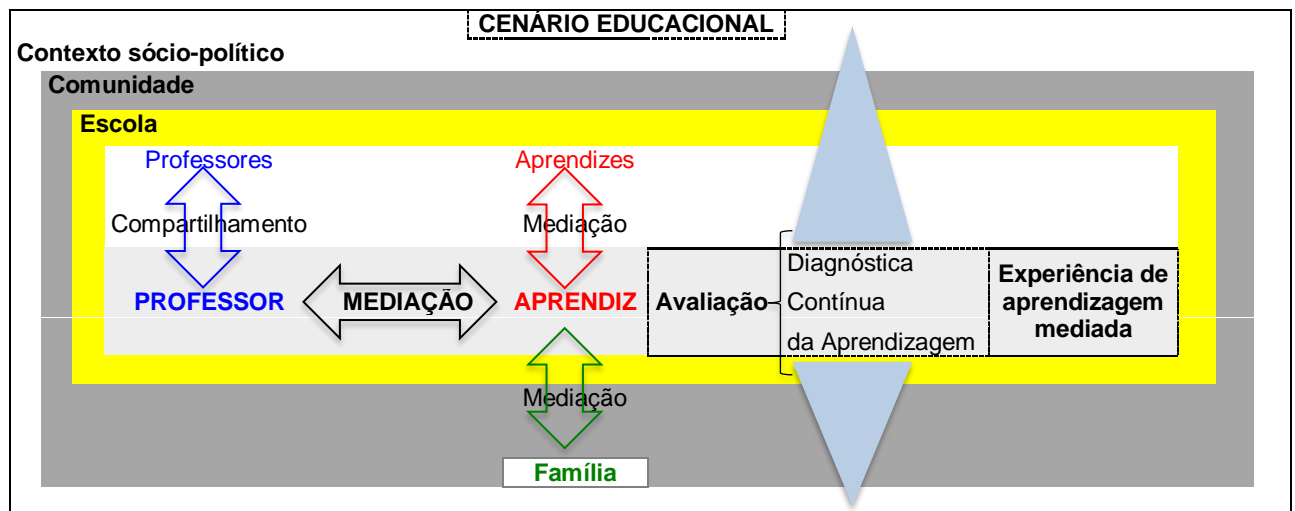


Figura 1 Diagrama com elementos chaves do Cenário Educacional (Fonte: REZENDE, 2017)

Ciclo de mediação

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

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

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

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

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

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

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

Quando o estudante interpreta, é receptivo e responde de forma adequada à proposição pedagógica do professor, demonstra ter reciprocidade. 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.

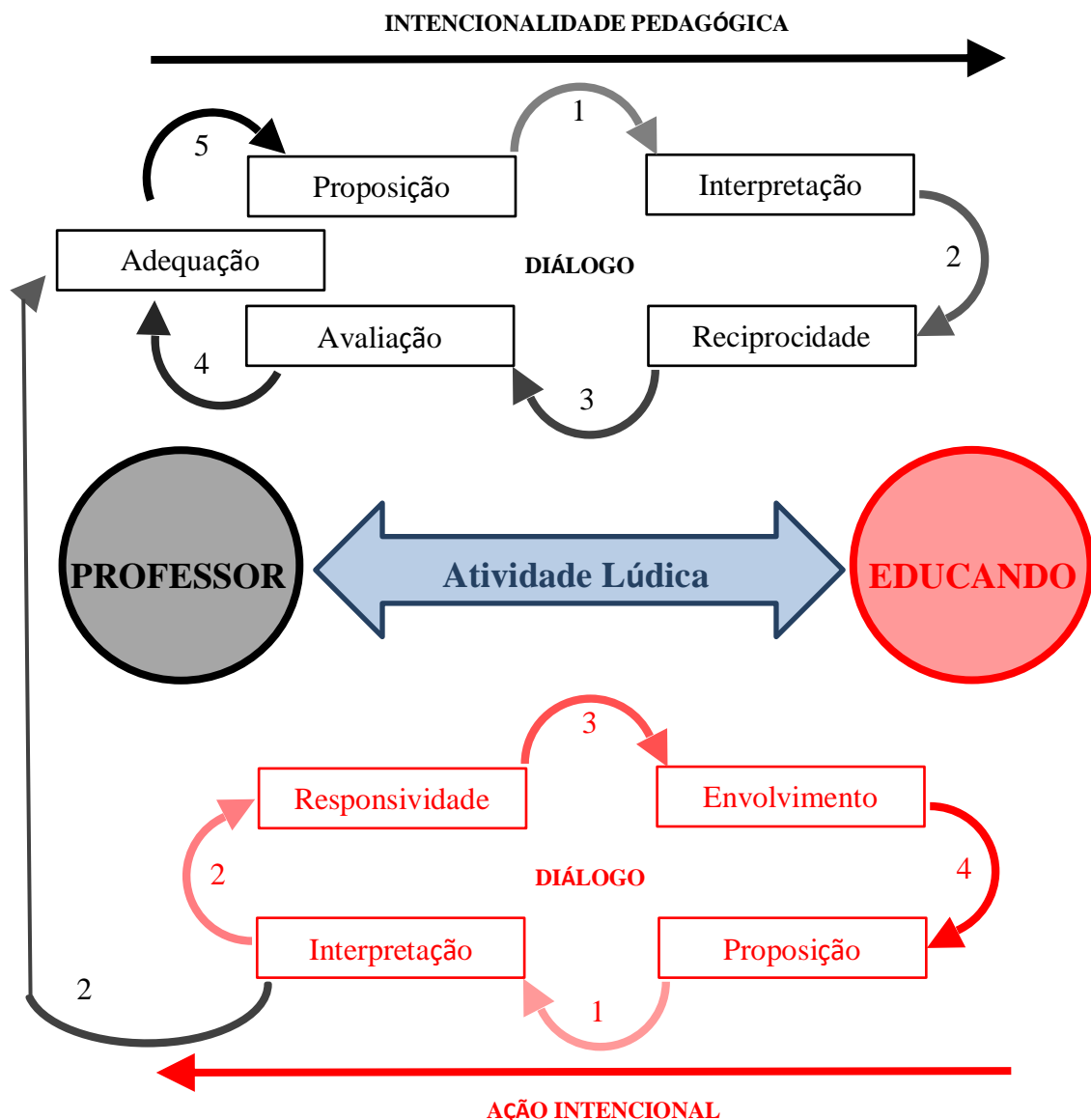


Figura 2 Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e educando
Fonte: REZENDE, 2017.

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	<ul style="list-style-type: none"> A1. regulação à competência A2. desafio B1. elogiar B2. mudança B3. envolvimento afetivo C1. experiência partilhada C2. transcendência
Professor	Responsividade	2		
Professor	Proposição pedagógica	3		
Educando	Reciprocidade	4		
Professor	Proposição pedagógica	1	B. utilização de estratégias de motivação	
Educando	Reciprocidade	2		
Educando	Ação intencional	3	C. mobilização da atenção	
Professor	Responsividade	4		

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

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.

(PPR), de acordo com a interpretação de Silva e Lovisolo (2011) para as ideias do autor e suas implicações para a educação física escolar.

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

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

Não estamos interessados, nesse momento, em avaliar os resultados da atividade educativa, mas, em analisar o processo de construção das estratégias de ensino que sejam adequadas para promover a estimulação do desenvolvimento dos educandos. Nosso estudo está em uma fase exploratória que tem por finalidade analisar a flexibilização pedagógica imprescindível para a individualização da atividade educativa, de forma a atender 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(à) professor(a) e ao contexto socioeducativo, logo, reúne aspectos que (1) antecedem a atividade educativa e definem o seu pano de fundo, são eles: (1a) a análise do processo de formação docente e (1b) o diagnóstico da realidade em que estão inseridos; a segunda parte, que é o objetivo principal do estudo, refere-se à (2) análise da mediação docente para a construção de experiências de aprendizagem lúdicas e significativas para os(as) alunos(as) o ensino-aprendizagem e dos recursos que podem auxiliar o(a) professor(a) e em situações educativas específicas.

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

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

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

A parte central do estudo sobre a intervenção se dá a partir do envolvimento privilegiado com a atividade educativa, por meio das experiências vividas ao longo do estágio 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; (c) os alunos que estão envolvidos; (d) o objetivo a ser alcançado; (e) a atividade lúdica escolhida; (f) a organização da aula e a exposição da proposta; (g) os diálogos e as reações dos alunos; (h) as mediações realizadas pelo professor; (i) 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).

Durante o período da educação infantil, estudei em uma escola privada no Gama, cidade satélite na periferia de Brasília e tenho lembranças vagas das aulas de educação física; as atividades eram semanais, baseadas na psicomotricidade, com atividades lúdicas que envolviam conhecimento do próprio corpo, trabalho em equipe e circuitos simples, tenho certeza as atividades realizadas durante este período foram fundamentais para meu desenvolvimento motor, como também, para o futuro interesse nas práticas corporais.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, me mantive com o mesmo professor, todavia as aulas eram nitidamente diferentes. Apesar das atividades manterem o caráter lúdico, teve início uma tendência à esportivização das aulas de educação física, com a introdução de alguns fundamentos básicos de esportes, porém ainda tratados de forma bastante rudimentar, sem foco na competitividade, apenas de modo a aprendê-los.

Neste período, tive contato com o futsal por meio das aulas no SESC, que eram lecionadas 3 vezes por semana, o que me fez ter interesse pelo esporte e contribuiu para o meu desenvolvimento psicomotor, pois melhorei de forma significativa a minha consciência corporal por meio das experiências vivenciadas no esporte.

Ao chegar nos anos finais do Ensino Fundamental, tanto eu, quanto a maior parte da minha turma já tínhamos algumas preferências bem definidas em relação às atividades esportivas/corporais, portanto seria fácil para um professor permitir que os

alunos se organizassem por grupos de interesse. Porém, não foi o que aconteceu. Tive boas experiências com a educação física nesta fase da vida escolar. Meus professores eram criativos e realizavam diversas atividades, tais como: queimadas com regras diferenciadas; iniciação a algumas danças, e também a realização de práticas alternativas pouco exploradas no ambiente escolar. Certamente este é o período que primeiro me vem à minha memória quando penso em educação física escolar, uma vez que foi quando eu mais me identifiquei e aprendi sobre a vivência de diferentes práticas corporais.

Foi também neste período que me interessei por outras práticas desportivas e as pratiquei no Centro Olímpico do Gama. Durante um ano joguei vôlei e no ano seguinte joguei basquete. Ambas as modalidades me cativaram muito, e sou praticante de ambas até os dias atuais, principalmente o basquete, que costumo jogar com certa frequência e até acompanhar a liga americana do esporte; devo muito disso à esta época em que busquei diversificar o meu currículo desportivo, saindo da cultura brasileira de praticar somente o futebol e seus derivados.

Durante o ensino médio, as aulas de educação física se resumiram a escolher um dos 4 esportes mais populares e jogar no contraturno das aulas; no meu caso eu escolhi o basquete, mas, de vez em quando, jogava vôlei também, sempre com o aval do professor. Eu não gosto muito deste modelo, mas descobri ao longo da minha jornada acadêmica, principalmente por meio de conversas com os demais estudantes, que este modelo é bem comum no ensino médio, uma vez que a escola pretende aumentar seus esforços na aprovação dos estudantes nos vestibulares. A educação física, portanto, passa a ter uma função recreativa, de compensação do desgaste dos estudos.

Atualmente, como licenciando, não considero um modelo adequado, pois não há uma preocupação com o aprendizado de competências motoras, afetivas ou cognitivas dos estudantes; tampouco com o aprimoramento das técnicas e fundamento táticos do esporte praticado, pois as atividades eram puramente 100 minutos por semana para jogar algum esporte. Na época, como jovem e estudante, achava divertido, já que adoro praticar esportes, mas, do ponto de vista pedagógico, não vejo como um modelo de educação física a ser seguido.

Quando conclui a Educação Básica, não pensava em cursar Educação Física na universidade, a despeito de ter um enorme apreço pela cultura corporal, e um interesse maior ainda pela área escolar. Após realizar o primeiro semestre de outro

curso, tomei a decisão de sair da minha primeira graduação e, após mais um vestibular, decidi cursar Educação Física.

No início do curso, não estava seguro com minha escolha, uma vez que algumas disciplinas não me agradavam e não me pareciam ter uma relação direta com a educação física escolar. Porém, à medida em que as disciplinas relacionadas com a sala de aula e, principalmente, os estágios supervisionados que nos permitiram participar da rotina das escolas começaram, cheguei à conclusão de que tinha feito uma boa escolha.

Ao longo da minha formação universitária, realizei 5 estágios obrigatórios, sendo 2 cursados à distância, em função da pandemia; esses dois períodos remotos poderiam ter sido experiências negativas, não fosse a iniciativa dos professores supervisores, que conseguiram realizar atividades que promoveram a minha inclusão e compreensão de como realizar a Educação Física em momentos adversos.

Durante o estágio presencial realizado na Escola Classe 308 Sul, fiquei admirado da metodologia utilizada pelo professor, pois em momento algum houve qualquer menção à expedientes coercitivos para garantir a participação dos(as) alunos(as), nem mesmo a ausência nas aulas prejudicava a nota dos(as) alunos(as). As aulas sempre iniciavam com uma roda de conversa para um diálogo democrático entre educador e educandos, onde, apesar de, às vezes, ser algo demorado, com questões aparentemente irrelevantes, apontadas pelos estudantes, sempre foi realizado de forma a abrir o espaço para a participação de todos, sem constrangimentos, levando todas as questões a sério, procurando responder e esclarecer qualquer assunto que fosse levantado.

Quando da realização das aulas, o professor sempre buscou convencer todos os educandos a participarem, mas sem qualquer tom agressivo ou autoritário, mantendo sempre uma postura democrática e, principalmente incentivando seus estagiários a lidarem com todas as questões que ocorreram com relação à turma e à escola em geral.

Uma semana após concluir este estágio, iniciei um estágio não-obrigatório em uma escola privada, e apesar de ter tido a oportunidade de conviver com bons profissionais e em turmas que alcançaram bons resultados, conquistados em conjunto com os professores, senti que faltava a humanização que caracterizou o tratamento dos educandos pelo professor do estágio anterior.

Percebi, ao comparar as duas experiências, que, a longo prazo, as práticas autoritárias, que não eram frequentes, mas estavam presentes nessa escola, mostraram-se menos eficazes no relacionamento com a turma e no incentivo à participação dos educandos nas aulas. O acesso a experiências educativas bem sucedidas, porém com uma clara diferença metodológica, no que se refere a maneira de conduzir a mediação e o contato com os alunos, foi a principal motivação para a realização deste trabalho de pesquisa.

Ao me formar espero ter experiências tão boas e desafios que me motivem tanto quanto o que tive nos meus estágios (obrigatórios e não obrigatórios), uma vez que contribuíram para confirmar o meu interesse de trabalhar no meio escolar, a fim de poder realizar um trabalho educativo que faz bem para mim e para os educandos, e muito disso devo à formação oportunizada pela UnB.

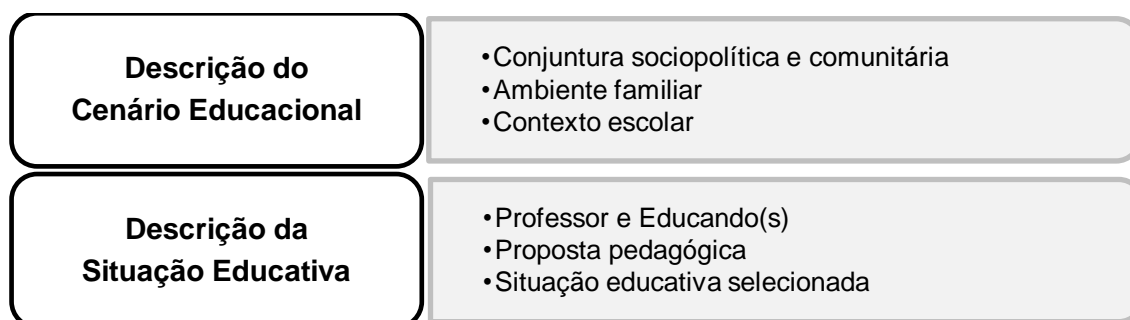
Meu compromisso enquanto professor de educação física será fazer com que as aulas sejam interessantes para todos os estudantes. É preciso rever o paradigma, que hoje predomina em muitas escolas, onde os(as) alunos(as) quem tem melhor aptidão física e são habilidosos nos esportes famosos, gostem das aulas de educação física, mas os outros, quem têm pouca aptidão física e não gostem de esporte, limitem-se a fazer o mínimo para passar de ano.

A Educação Física escolar deve ser ministrada de maneira a incluir todos e garantir o acesso dos(as) educandos(as) à cultura corporal, fazendo-os ter interesse pelas atividades físicas e esportivas, como um conhecimento para toda a vida.

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

A Escola Parque 308 sul foi idealizada por Anísio Teixeira, que deveria funcionar como uma escola no contraturno das Escolas Classe e visava a complementação das atividades desenvolvidas nas escolas, mediante o desenvolvimento artístico, físico e social das crianças. Era uma ideia deste projeto também, a integração de crianças de diferentes classes sociais, aprendendo a conviver em harmonia e promovendo o respeito à todas as diferenças apresentadas entre as crianças. No entanto, apesar de cumprir com a sua proposta inicial, a escola atende apenas à 2 Escolas Classe da Asa Sul, região extremamente desenvolvida, quando comparada às demais regiões administrativas do Distrito Federal, tornando a ideia de educação inclusiva à todas as classes sociais um sonho distante da Escola Parque 308 sul.

A escola se localiza na Asa Sul, um bairro que possuía 78.543 residentes (CODEPLAN, 2021), com uma idade média de 42,8 anos de idade, sendo uma região predominantemente compostas por pessoas que se declaram brancas, sendo estes 66,2% dos residentes, comparando com os 4,4% que se declaram pretos. A região apresenta uma renda domiciliar estimada de pouco mais de R\$15.000,00 resultando em um valor médio por pessoa de pouco mais de R\$7.400,00, valor acima da média do Distrito Federal.

Ambiente familiar

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola há uma dificuldade maior na questão da presença das famílias junto à escola, não apenas por abrigar uma grande quantidade de estudantes advindos de regiões mais distantes do ambiente escolar, mas principalmente pelo seu caráter de atuar com Artes e Educação Física, o que muitas famílias consideram atividades apenas recreativas, que não fazem parte de um “currículo sério”, portanto há uma preferência em participar mais ativamente na escola em que os estudantes estudam as demais disciplinas (Escola Classe 206 sul e Escola Classe 111 sul).

Contexto escolar

A escola em questão trabalha apenas com Artes (aulas de música, teatro e artes plásticas) e Educação Física (que, além da aula regular, contém um projeto de iniciação ao esporte através da ginástica), mas também promove diversos projetos para os(as) educandos(as), que valorizam a convivência em sociedade, estímulo à criatividade e a harmonia entre sujeito e meio ambiente.

Em se tratando de estrutura, a escola possui uma ótima infraestrutura para a prática de Educação Física, uma vez que possui 2 quadras grandes e 2 menores, um grande pátio coberto, uma piscina e ótimos espaços para ter contato com a natureza, a escola possui também uma ótima diversidade de materiais para serem aproveitados em diferentes atividades, como bolas, cordas, bambolês, cones, coletes etc.

Apesar de ser um ambiente onde crianças de escolas diferentes se encontram para realizar atividades de cunho artístico, físico e social, as crianças muitas vezes não enxergam essas diferenças e se socializam normalmente com os colegas das outras turmas, sendo trabalhado pelos professores a questão da socialização e o incentivo à inclusão em detrimento de possíveis rivalidades entre as escolas.

Professor e Educando(s)

Na escola as turmas se dividem em várias, sendo ao todo 5 professores de cada uma das disciplinas ofertadas na Escola Parque em cada turno, cada professor recebe uma turma e tem aulas com ela 2 ou 3 vezes na semana. A turma que observei tinha aula com um professor que possuía uma turma com 21 alunos, porém para as aulas de Educação Física todas as turmas que se encontravam nos mesmos anos, então juntavam-se 5 turmas em atividades com 5 professores, podendo, por ocasião de haver a intenção de algum dos professores, ocorrer a aula com apenas a respectiva turma, o que podia ocorrer por algum interesse específico com a turma, ou alguma demanda derivada da interação dos integrantes da turma, sendo que para todas as atividades aqui mencionadas, a turma foi separada para que houvesse uma observação em um ambiente mais condizente com a realidade da maioria dos ambientes escolares.

Proposta pedagógica

A escola se baseia nos parâmetros estabelecidos pela LDB e as atividades são fundamentadas nos objetivos que compõem o Currículo em Movimento, proposta oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Através de uma gestão democrática, a Educação Física na Escola Parque 308 Sul utiliza dos privilégios de ser uma escola voltada para atividades complementares à Escola Classe para desenvolver um trabalho de cidadania para com os seus educandos, estando sempre atenta à pluralidade de ideias e à educação inclusiva.

Cenário Educacional		
Contexto		
Social	A Escola Parque 308 Sul se localiza na Asa Sul, bairro central do Distrito Federal, e atende os estudantes de outras escolas no contraturno da aula regular.	
Político	É uma escola de gestão democrática, onde predomina a pluralidade de ideias e o incentivo à autonomia dos estudantes.	
Cultural	Incentivo à cultura, seja através de aulas de artes, música e teatro, ou à cultura corporal trabalhada no ambiente escolar.	
Política educacional	A Escola Parque 308 Sul investe em uma organização pedagógica, que privilegie a construção, o planejamento e a avaliação do trabalho pedagógico, estruturada pela ação coletiva, pela busca da interdisciplinaridade, pela ação-reflexão-ação e com efetivo acompanhamento da Equipe Pedagógica.	
Realidade		
Comunitária	A comunidade no entorno à escola é repleta de opções de lazer, sejam elas atividades recreativas para o público infantil ou até mesmo adulto, sendo uma região de elevado custo de vida.	
Familiar	A presença das famílias não é tão observada na escola, segundo o documento PPP e 2018, uma vez que há uma preferência da participação na Escola Classe.	
Escolar	A escola apresenta boas condições de manutenção e, no período observado, pareceu uma excelente escola, dentro de sua proposta.	
Sujeitos		
Professor	Professor com 62 anos, trabalha na SEEDF a mais de 35 anos e já é aposentado, possui doutorado na área de educação física escolar.	
Professores	A escola era composta por 5 professores de Educação Física no período vespertino, cada um responsável por uma turma em cada ciclo.	
Educando	Dentre todos os estudantes da turma, há uma ênfase maior em uma educanda de 10 anos, residente da Granja do Tôrto, estudante da Escola Classe 206 Sul no período matutino.	
Educandos	Estudantes do 1º ao 5º ciclo, representando o 1º ao 5º ano do ensino fundamental, todos estudantes da Escola Classe 206 Sul ou da Escola Classe 111 Sul.	
Turma/Grupo	A turma observada era uma turma do 5º ciclo, composta 21 alunos, sendo 11 meninas e 10 meninos.	
Atividade		
Objetivo	Foram propostas 3 atividades, mas todas possuíam por objetivo a inclusão de todos os componentes da turma de forma voluntária, bem como o desenvolvimento psicomotor e afetivo dos educandos.	
Conteúdo	Brincadeiras criativas que fogem do espectro de populares, que certamente não são de conhecimento geral da turma.	
Métodos	As atividades eram propostas com um desenvolvimento competitivo no início da aula, e posteriormente passa a ser adaptada de maneira a todos poderem brincar de forma integral, na medida do possível.	
Estrutura		
Física	Escola com ótima estrutura física, composta por 4 quadras poliesportivas, piscina, um grande pátio coberto e diversos ambientes de contato com a natureza.	
Material	A disponibilidade de materiais era muito vasta, com possibilidade de utilização de bolas, cordas, bambolês, coletes etc.	
Histórico		
Projeto pedagógico	Baseada nos objetivos do Currículo em Movimento e no desenvolvimento das competências e habilidades dispostas no BNCC.	

Situação educativa selecionada

1ª Situação Educativa

A turma observada estava no 5º ciclo na Escola Parque, que representa o 5º ano do Ensino Fundamental. Para realizar a atividade, a dinâmica costumeira na escola, era reunir todas as turmas e realizar atividades conjuntas. Em função do estágio supervisionado, parceria entre a escola e a UnB, foi aberta uma exceção para que as aulas fossem ministradas para uma turma, que, naquele dia, tinha 13 estudantes presentes.

Com o auxílio dos dois intercambistas espanhóis, realizamos uma brincadeira advinda do país de origem dos estudantes, para promover a vivência de uma prática diferente, com um intercâmbio cultural e uma proposta divertida para os estudantes. A brincadeira é um jogo competitivo com 2 equipes e uma proposta bastante simples, mas que conseguia durar por muito tempo, pois previa uma alternância entre os membros ativos na brincadeira, de forma que todos participaram um tempo equivalente e conseguiram descansar por um tempo equivalentes, fazendo com que a brincadeira não se tornasse cansativa ou exaustiva.

Tudo começou com uma breve explicação da brincadeira: a turma dividiu-se em 2 grupos com igual número de componentes, estando cada uma das equipes atrás de uma linha traçada nas extremidades do ambiente da brincadeira (na ocasião, uma quadra); cada integrante das duas equipes recebe um número, que era o mesmo que um dos membros da outra equipe tinha recebido (na ocasião cada integrante de cada equipe recebeu um número de 1 a 7).

O professor ficou posicionado entre as linhas de cada equipe, segurando um colete, e chamou um número; na sequência os(as) educandos(as) que foram identificados com esse número, correram para pegar o colete e levá-lo de volta para a linha da sua equipe, para ganhar um ponto. Porém, o(a) aluno(a) da outra equipe pode queimar quem está com o colete e assim ganhar o ponto.

Ao longo da observação, uma aluna de 10 anos, denominada Ana (pseudônimo), que notoriamente não possui uma boa destreza corporal, logo, costuma ser tímida e, por diversas vezes, em outras oportunidades, preferia não participar das aulas de educação física, recebeu dois números, pois sua equipe tinha

um integrante a mais; sendo assim, ela ficou responsável por enfrentar o desafio contra duas pessoas.

Essa escolha não foi por acaso, a ideia foi para que Ana se sentisse como protagonista e se empolgasse com a atividade proposta, especialmente no caso dessa brincadeira, que era uma novidade que a turma estava empolgada para conhecer. Outro ponto importante a se destacar, é que um dos estudantes que estavam com o mesmo número de Ana era um colega com Síndrome de Down, que vamos denominar de João (pseudônimo), que realiza as atividades em um ritmo mais lento que o dos demais colegas da turma. Ana, portanto, foi orientada a ir andando quando recebesse o mesmo número que João.

No início da atividade, algumas confusões eram notáveis, pois os(as) educandos(as) estavam se familiarizando com as regras e, por vezes, não compreendiam que, mesmo após não terem chegado primeiro para pegar o colete, ainda podiam ganhar a disputa, se conseguissem alcançar o(a) colega que pegou. Alguns(mas) estudantes ficaram confusos com o fato de dois(uas) alunos(as) terem o mesmo número, como se a distribuição tivesse sido errada. Aos poucos a atividade foi sendo integralmente compreendida pelos(as) estudantes.

Por mais de uma vez ocorreram alguns choques entre os estudantes, na disputa para pegar o colete, porém nada grave, apenas alguns esbarrões mais acentuados, que provocaram desequilíbrios e até mesmo pequenas quedas, não sendo necessário, em nenhum momento, uma interrupção na brincadeira para atendimento aos(às) estudantes. Todos, porém, eram alertados para tomarem cuidado para não machucarem o colega ou a si mesmo.

Após uma breve pausa para beber água, a brincadeira recomeçou, mas com uma alteração importante, que na minha percepção assumiu um caráter interdisciplinar e passou a exigir mais atenção das crianças para a brincadeira. Ao invés de simplesmente “cantar” o número, o professor passou a “cantar” uma operação matemática, por exemplo: não se dizia mais “5”, dizia-se “ $2+3$ ”; logo, os(as) educandos(as) tinham que fazer o cálculo para identificar o número e, se fosse o seu, sair correndo.

A brincadeira transcorreu em um clima de empolgação; os componentes de cada equipe ajudavam e torciam para os(as) colegas, principalmente no caso do João. Fiquei impressionado com o fato de que, nos momentos em que alguns erraram os

cálculos e, de certa forma, prejudicaram a equipe, isso não gerou nenhuma crítica dos colegas de sua equipe.

Ao longo da brincadeira ocorreu uma briga entre dois educandos, mas por uma questão que não envolvia a brincadeira, mas sim algo que tinha acontecido antes da aula de Educação Física; chamei os dois alunos para uma conversa particular, separados dos demais e, depois de entender o motivo do conflito, conversei com o responsável pela ofensa e expliquei que não podemos usar apelidos ou fazer “piadas” com algo que o outro colega não gosta, pois isso é um desrespeito. Os dois se entenderam e voltaram rapidamente para o jogo.

No caso de Ana, outra variação foi introduzida. Quando ela teve que enfrentar João, ela tinha que se deslocar de uma maneira diferente, sem andar nem correr, usando a criatividade. Na primeira vez que isso ocorreu, ela optou por fazer um trajeto mais longo e correndo lateralmente. Na segunda vez, Ana passou a se deslocar engatinhando, o que contrariou as expectativas, em função da sua timidez.

Ao final da brincadeira, para minha surpresa nenhum estudante perguntou sobre o placar. Conversamos com os(as) estudantes sobre a brincadeira e, a maioria disse que tinha se divertido e que as disputas chamavam mais atenção do que a contagem de pontos, tanto que não sabiam quem tinha vencido.

Ao verificar que a participação se tornou mais importante do que a competição, podemos dizer que a atividade contribuiu para o alcance do objetivo da aula. É importante mencionar que essa perspectiva faz parte da proposta metodológica do professor da escola, logo, parte do distanciamento em relação à competição pode ser fruto de um aprendizado que extrapola a atividade em si.

Na avaliação da atividade durante as reuniões do estágio supervisionado, percebemos que as aulas não transcorreram da mesma maneira como foram planejadas. Talvez porque isso seja praticamente impossível. Aprendemos, portanto, que o mais importante não é o planejamento em si mesmo, nem os objetivos, mas a mediação do professor, que pode adaptar as atividades e até mesmo mudar os objetivos ao longo da prática educativa, desde que ofereça para os(as) alunos(as) experiências de aprendizagem que sejam instigantes e que contribuam de maneira efetiva para o seu desenvolvimento.

Ao final, os(as) estudantes tiveram contato e aprenderam uma brincadeira nova, totalmente desconhecida, oriunda de um país diferente; ao longo do processo, ajudaram-se mutuamente, foram compassivos(as) umas com as outras, não

encararam o jogo como uma competição e se divertiram juntos. Todos participaram ativamente da brincadeira e, quando o horário terminou, queriam continuar a brincar.

Sujeito	Etapa	Ciclos	
Professor	Proposição pedagógica	1	Brincadeira comum na cultura espanhola, chamada “panuelito”, porém sem qualquer conhecimento prévio por parte dos educandos, sendo que uma educanda recebeu uma tarefa especial para incluir um outro educando com Síndrome de Down na atividade.
Educando	Reciprocidade	2	Os educandos apresentaram alguma dificuldade no início, porém aos poucos compreenderam a proposta da aula.
	Ação intencional	3	Com o desenvolvimento da atividade, os educandos passaram a se ajudar mutuamente no desenrolar da atividade, e a desenvolverem estratégias para o melhor desempenho na brincadeira.
Professor	Responsividade	4	Ao notar a melhora dos educandos, o nível de dificuldade foi aumentado, bem como o estímulo da criatividade da educanda que se opunha ao educando com Síndrome de Down.

2ª Situação Educativa

Para a mesma turma, foi proposta uma atividade batizada de pique pacman, um jogo que imitava um jogo eletrônico popular. Na atividade os estudantes só poderiam correr pelas linhas da quadra, sendo eles divididos inicialmente em 2 grupos: 4 alunos seriam os “pacman's” e outros 13 seriam as “comidinhas”, sendo o objetivo dos pacman's pegar todas as comidinhas e assim que fossem pegadas, as comidinhas deveriam sair e esperar do lado de fora até que todas fossem pegadas pelos pacman's e se iniciasse outra rodada.

Neste dia a turma era composta por 17 alunos, sendo todos deslocados para um ambiente em que há uma quadra cheia de linhas de diversos esportes, e para aumentar a possibilidade de movimentação, o professor e os estagiários traçaram outras linhas na quadra com giz branco.

Vale ressaltar que João, o estudante com Síndrome de Down, relatado na primeira situação educativa se integrou na brincadeira assim como os demais, mas, nessa brincadeira, um dos estagiários que acompanhava a aula ficou ao lado dele o tempo todo (como um tutor), incentivando-o e dando orientações que o ajudaram a realizar a atividade; também foi necessário que o tutor conversasse com os(as) colegas que estavam como pegadores (pacman), para que João não fosse um dos primeiros a serem pegados, a fim de permitir que ele participasse de fato de todas as partes da aula.

Inicialmente os(as) alunos(as) adoraram a brincadeira, principalmente quando faziam parte do grupo dos pacman's, uma vez que era possível ver que havia uma

expressão de felicidade no rosto das crianças em geral, correndo, fantasiando na brincadeira ao associar com o jogo, ou apenas por acharem uma brincadeira divertida. Porém, na medida em que a brincadeira foi passando, foi possível notar a existência de um problema bem claro, os(as) alunos(as) que eram pegos logo no começo da brincadeira, ficavam de fora por muito tempo, tendo uma participação limitada na brincadeira, isso incluiu Ana, a educanda mencionada na situação educativa anterior.

Como Ana, nas duas primeiras rodadas, foi pega logo no início da brincadeira, passou a demonstrar desinteresse em continuar brincando. Este sentimento não foi algo exclusivo dela, mas de pelo menos 4 alunos(as), de forma explícita, e talvez de alguns outros de forma mais comedida.

Durante uma das rodadas, um dos alunos, ao ser pego, fingiu que não tinha acontecido nada e seguiu brincando; alguns colegas reclamaram e, para ser fiel a regra, que todos estavam respeitando, tive que chamá-lo para pedir que saísse; ele relutou em sair, mas depois saiu contrariado, sem querer conversar; ficou sentado, com expressão de chateado, até o início da rodada seguinte.

Esta situação de exclusão não foi fortuita, e fazia parte do planejamento junto da aula realizado junto com o professor. O início da aula deveria ser, propositalmente, excludente, com a intenção de demonstrar para todos, inclusive os que se davam bem na brincadeira, pois, após a saída de muitos integrantes, o jogo se tornava menos interessante. Isso ajudou a mostrar que a brincadeira era melhor quando todos podiam participar juntos.

Sendo assim, após cerca de 25 minutos de brincadeira, o professor propôs uma alteração na atividade, que já estava prevista no planejamento. A brincadeira passou a ter uma terceira categoria de participantes, os “fantasminhas”, que perseguiriam os pacman’s. O mais importante, no entanto, é que não tinha mais exclusão, quem fosse pego não deveria mais ficar do lado de fora, mas sim sentar na linha e se transformar em um obstáculo, para todos que fossem da sua mesma classe, ou seja, pacman não poderia passar por outro pacman que estivesse sentado e comidinha não poderia passar por outra comidinha que estivesse sentada.

Para que não tivessem que ficar sentados até o final da rodada, os(as) alunos(as) pegos eram salvos, bastava esperar que um dos professores tocasse em quem estivesse sentado para que fosse salvo, o que acontecia rapidamente, para que todos pudessem brincar o máximo de tempo possível. Após as alterações, a brincadeira seguiu. Foram feitas algumas interrupções para trocar os(as) alunos(as)

de grupo, como também, para que a turma pudesse beber água. Ficou nítido para todos que as regras modificadas na segunda opção foram melhor aceitas pela maioria, gerando um bom engajamento de todos.

Sujeito	Etapa	Ciclos	
Professor	Proposição pedagógica	1	Brincadeira baseada em um jogo eletrônico conhecido pelos estudantes.
Educando	Reciprocidade	2	A brincadeira foi compreendida pelos estudantes.
	Ação intencional	3	Os educandos se empolgaram no início, mas no decorrer da brincadeira, alguns se frustraram, e passaram a não gostar mais da brincadeira, sendo possível destacar a ação de um estudante que se recusou a sair conforme a explicação da brincadeira previa.
Professor	Responsividade	4	Com o passar da brincadeira, uma alteração foi feita no modelo da brincadeira, onde todos estariam ativamente participando da prática durante toda a aula.

3ª Situação Educativa

Para a realização da terceira situação educativa, utilizando a mesma turma, que nesse dia estava com 18 estudantes presentes. A atividade foi realizada em uma quadra poliesportiva disponível na escola. Neste dia, João, o estudante com Síndrome de Down, não estava presente, mas foi uma aula com uma quantidade de alunos acima da média dos outros dias.

O objetivo principal foi mantido inalterado, priorizar a participação em detrimento da competição. Dessa vez foi realizada uma atividade chamada “pique pedra, papel e tesoura”, onde os estudantes deveriam ser divididos em três grupos: “pedra”, “papel” e “tesoura”. O objetivo do pique foi semelhante ao do “pique pega”, com diferença de que os(as) alunos(as) deveriam pegar apenas os(as) colegas da categoria subordinada, ou seja, ao(as) alunos(as) “tesoura” pegavam os(as) alunos(as) “papel”, que, por sua vez, pegavam os alunos(as) “pedra”; por fim, os(as) alunos(as) “pedra” pegavam os(as) “tesoura”. Novamente, quem fosse pego deveria esperar sentado até o final daquela rodada, para ver qual equipe seria campeã.

Novamente a exclusão gerou desinteresse e insatisfação, principalmente dos(as) alunos(as) com menos habilidades, que eram excluídos precocemente. Os(as) alunos(as) mais competitivos(as), no entanto, gostaram da brincadeira e permaneciam empolgados.

Dessa vez, ao invés de intervir para modificar as regras, deixamos que a brincadeira seguisse, na expectativa de que os(as) próprios(as) alunos(as) fizessem

alguma sugestão. Definimos um intervalo de tempo, cerca de 25min, até mais ou menos metade da duração da aula; caso ninguém fizesse alguma sugestão de adaptação da brincadeira para que todos pudessem brincar, nós interviríamos.

A proposta de aguardar por uma sugestão dos(as) alunos(as) era para verificar se as experiências anteriores tinham deixado um impacto sobre a autonomia deles(as) para transformarem as regras dos jogos a favor de uma proposta mais democrática e inclusiva. Esses conceitos foram trabalhados ao longo de todo o semestre letivo, logo, tínhamos a expectativa de uma ação intencional que partisse de uma iniciativa dos(as) estudantes.

Após transcorrido algum tempo com a brincadeira no formato original, era evidente que vários(as) alunos(as) estavam desinteressados(as); as expressões de contrariedade eram frequentes; a turma demonstrava uma certa decepção, pois a brincadeira, nesses moldes, encerrava-se rapidamente e perdia empolgação.

Tentamos conversar com os(as) educandos(as), para estimular uma reflexão sobre o problema, de forma que encontrassem uma solução. Falei em especial com Ana sobre a questão, ela disse que, na opinião dela, a brincadeira não era boa, mas que quem deveria propor uma adaptação da atividade eram os estagiários ou o professor.

Diante do impasse, tivemos que intervir antes mesmo do período de tolerância. A alteração seguiu o mesmo princípio utilizado na brincadeira do pacman, evitar e exclusão e criar uma estratégia para salvar quem estava pego. Logo, os pegos tiveram que levantar os braços e esperar que alguém do seu grupo se aproximasse para jogar “Pedra, Papel, Tesoura” e se liberto.

O jogo seguiu, com problemas pontuais, como o fato de uma equipe ter sido inteiramente pega em um dado momento da brincadeira; nesse caso, a brincadeira foi interrompida para a composição de novas equipes. Com a realização da adaptação da brincadeira, a participação da turma como um todo foi possível, fazendo com que todos pudessem participar da aula, independente das suas características físicas e comportamentais.

No final da aula, reunimos com os(as) estudantes em uma roda de conversa para fazermos uma reflexão sobre a aula, comparando as duas brincadeiras pique pacman e pique pedra-papel-tesoura. Mostramos que houve uma semelhança entre as duas aulas, explicando que as dificuldades eram decorrentes da exclusão e que eles poderiam ter sugerido a realização de mudanças. Ressaltamos que a proposta

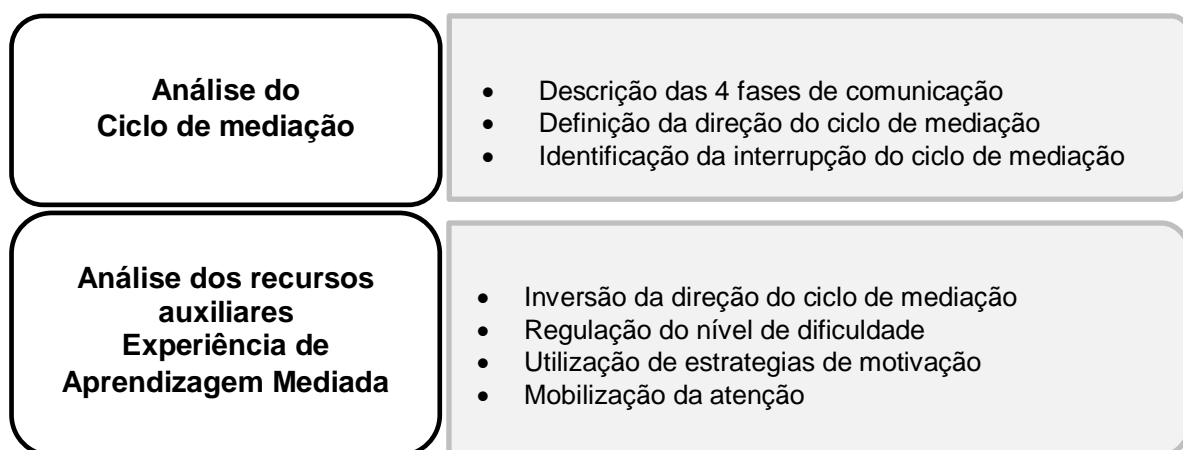
pedagógica da Escola Parque estimula que as ideias e pensamentos dos(as) estudantes sejam sempre tratados com a devida importância.

Sujeito	Etapa	Ciclos	
Professor	Proposição pedagógica	1	Brincadeira “pique pedra, papel e tesoura”, brincadeira onde os educandos simulam a jogo com o mesmo nome, mas em forma de pique.
Educando	Reciprocidade	2	Houve a reciprocidade por parte de toda a turma.
	Ação intencional	3	Novamente a brincadeira perdeu um pouco do interesse dos educandos, mas desta vez da maior parte deles, e não houve uma esperada ação intencional de resposta no sentido de os próprios educandos proporem uma alteração.
Professor	Responsividade	4	Uma alteração na regra do jogo foi realizada, onde o jogo “pedra, papel e tesoura” seria incluído e através dele não haveria a exclusão de nenhum estudante.

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

O início das situações educativas se deu com a proposição de alguma atividade, com alguns objetivos distintos entre elas, mas em todas havia o estímulo à autonomia e pluralidade de ideias por parte dos estudantes, através de atividades que apresentavam algum problema de inclusão no seu desenvolvimento, e os estudantes foram livres para propor soluções e melhorar a brincadeira, assunto frequentemente conversado pelo professor da escola, responsável pela turma.

A reciprocidade em relação às atividades propostas foi relativamente tranquila, uma vez que os educandos conseguiam compreender e aos poucos se adaptarem às brincadeiras, desenvolvendo estratégias e trabalho em equipe para melhorar o desempenho, estando isto diretamente relacionado ao nível maturidade da turma, que demonstrou ser um bom, considerando se tratar de uma turma de 5º ano. É preciso destacar que a reciprocidade, quando se trata de brincadeiras novas, até então desconhecidas dos(as) alunos(as), requer a dedicação de um tempo inicial de compreensão da dinâmica do jogo e assimilação das regras, logo, nunca é obtida de forma imediata. Em outras palavras, a reciprocidade deve ser avaliada mais pelo interesse dos alunos em compreender a atividade do que pela compreensão em si mesma.

As ações intencionais de resposta dos estudantes estiveram diretamente relacionadas à temática da inclusão, sendo que na primeira situação educativa, houve uma excelente resposta por parte dos educandos, com destaque para dois momentos: (a) quando a brincadeira mudou de dificuldade, passando a envolver cálculos matemáticos, ou seja, conhecimentos nos quais alguns(mas) educandos(as) tinham maior domínio do que outros(a), os(as) alunos(as) auxiliaram-se mutuamente, e (b) no caso de Ana, que recebeu um papel protagonista, pois precisou criar uma nova maneira de deslocamento, demonstrando sua criatividade e possibilitando que ela e João tivessem um ótimo aproveitamento da brincadeira.

Na segunda e na terceira situações, as atividades que priorizavam o desempenho ao invés da participação geraram incômodos com a turma, todavia não houve respostas no sentido de realizar algo para mudar o sentido da brincadeira por parte dos educandos, sendo que eles aguardaram a iniciativa do professor ou aos estagiários. A autonomia dos(as) estudantes durante as aulas é uma competência que ainda estava em processo de aprendizagem, logo, talvez não houvesse essa ideia de forma tão madura ainda para os(as) educandos(as).

A responsividade foi baseada na adequação das brincadeiras para incluir todos os estudantes, e principalmente despertar o interesse deles nas aulas de educação física, pois, apesar de ter havido a participação de todos os estudantes nas 3 situações educativas demonstradas, houve diversos momentos durante o estágio supervisionado na escola em que alguns(mas) educandos(as) não se interessavam pelas aulas, e invariavelmente o perfil desses(as) estudantes era de algum(a) aluno(a) sem habilidades motoras bem desenvolvidas para a atividade proposta ou de um(a)

estudante muito introvertido(a), então houve uma preocupação de despertar interesse pela educação física em todos os(as) educandos(as), mas principalmente nos que apresentavam estes perfis.

Para educação física, que tradicionalmente dedicou atenção para os(as) alunos(as) mais habilidosos, essa é uma mudança significativa na postura pedagógica.

Definição da direção do ciclo de mediação

O ciclo de mediação em todas as 3 situações educativas foi no sentido do professor para com os educandos, sempre partindo de uma proposição pedagógica, para uma interpretação e reciprocidade dos(as) alunos(as). Apenas na terceira situação educativa o planejamento da aula pretendeu fazer uma inversão do ciclo de mediação, mas não de forma intencional, quando o professor solicita que os(as) alunos(as) assumam a responsabilidade de propor uma nova atividade. A inversão deveria ocorrer pela iniciativa dos(as) alunos(as) de modificar as regras do jogo para favorecer a participação de todos(as).

Essa abertura, para as sugestões dos(as) alunos(as), na verdade, esteve sempre presente nas aulas, mas para alunos(as) tão jovens é difícil romper com a tradição escolar na qual o professor sempre está no comando da turma e da atividade. Assim como a reciprocidade dos alunos é construída ao longo do processo, a autonomia requer tempo para ser aprendida, além de ter que superar uma cultura pedagógica marcada pela unidirecionalidade do processo ensino-aprendizagem, como se a iniciativa devesse ser sempre do(a) professor(a).

Identificação da interrupção do ciclo de mediação

O ciclo de mediação foi interrompido em diversos momentos, mas sem gerar prejuízo para o andamento da atividade educativa. Sendo assim, é preciso diferenciar os momentos de mediação que exigem esclarecimentos ou questionamentos, quando o professor precisa retornar para proposição, dos momentos em que há uma interrupção da atividade educativa pela ausência de reciprocidade, logo, quando há um bloqueio para mediação. Nas três situações educativas, no entanto, a reciprocidade sempre esteve presente.

Em relação ao objetivo das aulas, garantir a participação de todos, as atividades tiveram uma fase inicial na qual esse objetivo não foi satisfeito, pois os(as) alunos(as) que eram eliminados(as) ao longo da brincadeira, ficavam de fora assistindo os demais. Logo, nas três situações, a inclusão somente foi alcançada quando o professor fez modificações nas regras do jogo de forma a viabilizar a participação de todos durante toda a atividade.

Em muitas brincadeiras e em muitos esportes, as regras não favorecem a inclusão, pois seguem a lógica da competição, onde os mais habilidosos ganham destaque. Nesse momento é possível um paralelo com a sociedade, pois quando possui uma estrutura meritocrática, torna-se excludente por definição. A transformação das brincadeiras e a promoção da inclusão somente foi possível a partir da mediação docente, assim como a transformação social em direção a uma organização mais inclusiva requer uma intervenção deliberada de todos nós.

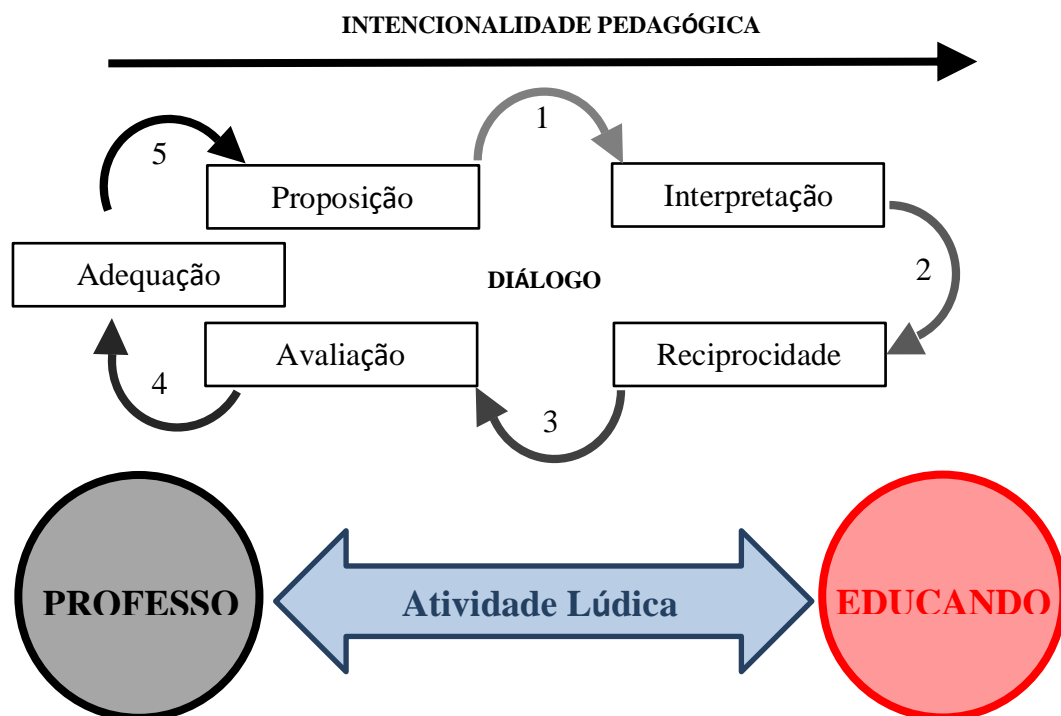


Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e educando

Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

Inversão da direção do ciclo de mediação

Levando em consideração a intencionalidade pedagógica, que nesse caso foi tanto a promoção da inclusão e a participação de todos os(as) alunos(as), como também, a criação de um espaço propício para expressão dos pensamentos e dos interesses dos(as) estudantes, a inversão da direção do ciclo de mediação poderia ser apontada como uma parte extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem.

As rodas de conversa, no início e no final das aulas, são momentos chaves para a interação entre o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) de forma a dar exemplos que preparem para o protagonismo dos(as) alunos(as) na organização das aulas.

A ideia de que a iniciativa de modificar a brincadeira poderia surgir dos(as) próprios(as) alunos(as) é uma possibilidade, porém, remota, pois existem muitas barreiras a serem superadas. Até mesmo quando o(a) professor(a) adota uma concepção aberta de ensino e transfere de forma deliberada a responsabilidade da organização das aulas para os(as) estudantes existem diversos relatos sobre as dificuldades para se colocar em prática esse modelo de ensino.

A despeito das colocações acima, percebemos que a atuação do professor da escola, que há algum tempo tem adotado uma postura de diálogo e valorização da opinião e das ideias dos(as) estudantes, pode ter contribuído para favorecer uma atitude cooperativa entre os(as) alunos(as), que se envolviam com as brincadeiras sem uma preocupação competitiva, mas pelo prazer de brincar.

Regulação do nível de dificuldade

Durante as três situações educativas observadas, o nível de dificuldade não foi mediado diretamente pelo professor. Em cada uma das brincadeiras, na medida em que os(as) educandos(as) se adaptavam à atividade, paralelamente criavam estratégias correspondentes ao seu nível de habilidade. Essa é uma característica típica dos “piques”, pois são atividades assistemáticas e com possibilidades variadas.

As mudanças nas regras das brincadeiras afetaram o nível de dificuldade, mas a intenção pedagógica do professor não era tornar o desafio mais fácil ou difícil para os(as) alunos(as), e sim favorecer a participação de todos, ou seja, mudar o conceito da brincadeira, que inicialmente foi excludente, para uma brincadeira inclusiva.

No caso da primeira situação educativa, no entanto, a escolha de deixar Ana e João juntos, mas também, Ana com outro adversário, como também a mudança que exigiu que Ana se deslocasse de maneira diferente, foram decisões que levaram em consideração a questão do nível de habilidade requerido pela atividade, de forma a promover um “equilíbrio”.

Nas demais situações educativas, ocorreram alterações durante a realização das brincadeiras, que as tornaram mais difíceis, uma vez que regras foram adicionadas e novos papéis passaram a ser designados para os(as) educandos(as), seja através de uma maior atribuição de funções para cada educando(a) ou por uma maior gama de possibilidades para os(as) educandos(as) participarem.

Em nenhum momento foram realizadas mediações docentes para tornar a atividade mais simples ou fácil para os(as) alunos(as) com menos habilidades. É importante destacar esse ponto, pois implica nos(as) alunos(as) estarem tendo a oportunidade de participar da brincadeira que lhes impõe um desafio significativo, o que tem um impacto sobre o seu desenvolvimento psicomotor.

Utilização de estratégias de motivação

Ao longo de todo o semestre, a relação do professor e a dos estagiários com a turma foi um diferencial para todo o processo educativo, sendo construída uma relação muito próxima e de muita confiança entre os educandos e os educadores, até por isso, as estratégias de motivação eram fundamentais na realização de todas as brincadeiras.

O fato de atuarmos em equipe, que além da supervisão e acompanhamento do professor, era composta de três estagiário, favoreceu essa aproximação afetiva, com destaque para o fato de participarmos juntos, acompanhando de perto a brincadeira, deixar evidente para os(as) alunos(as) o nosso “envolvimento empático” com a aprendizagem deles(as), pois comemorávamos juntos quando eram bem-sucedidos.

Isso ficou evidente quando, em diversas situações, não era suficiente para os(s) alunos(as) conseguirem acertar, era importante que um dos adultos estivesse vendo que ele(a) conseguiu. Mesmo que essa atitude possa indicar uma busca de aprovação do adulto, ela também indica a importância para a criança de assumir o protagonismo em algum momento da brincadeira.

A motivação para continuar brincando, que valoriza o esforço dos(as) alunos(as), com certeza foi um dos recursos continuamente utilizado, mas que é difícil de avaliar se foi ou não significativo para os(as) alunos(as), logo, parece fazer parte das ações que o(a) professor(a) deve fazer sempre, independente de um retorno dos(as) alunos(as). De certa forma, toda mediação docente envolve incentivo.

Por último, o ganho de habilidade ao longo da execução das brincadeiras, o que era evidente para todos, com certeza favoreceu a participação, pois as mudanças eram conquistadas e comentadas pelos(as) próprios(as) alunos(as).

Mobilização da atenção

O fato de as três situações educativas terem o formato de um “pique”, logo, uma estrutura semelhante, favorece que ocorra uma transcendência da aprendizagem de estratégias para que os(as) alunos(as) fossem bem-sucedidos em cada brincadeira. Ao comparar uma tática de movimentação que a criança já utilizava na brincadeira anterior com a possibilidade de fazer algo semelhante na nova brincadeira, o professor contribuía para dar dicas que ajudavam o(a) aluno(a) a aprender como jogar melhor. Isso é algo que ocorreu diversas vezes, mas em momentos específicos e para alguns(mas) alunos(as).

A experiência partilhada, no entanto, no caso de primeira situação educativa, foi uma estratégia chave, por se tratar de um jogo totalmente desconhecido. Nesse caso, os dois estagiários espanhóis, acompanhavam os(as) alunos(as) e realizavam a movimentação de forma conjunta, para que não desistissem quando o adversário pegava o colete primeiro, ou para mostrar que, às vezes, era vantagem deixar o adversário pegar o colete para em seguida pode pegá-lo e vencer a disputa.

Não se trata apenas de uma demonstração, que também foi uma estratégia realizada, mas de “brincar junto”, professor-aluno, para ajudar, não do ponto de vista corporal, mas de compreensão das possibilidades de ação. Nesse caso, como eram dois, cada um dava apoio para o(a) aluno(a) de uma equipe, o que evitou favorecer um grupo em relação ao outro. Se não tivessem dois estagiários, a solução é não contar os pontos quando o professor participa para ajudar na compreensão das regras e táticas.

Considerações Finais

As atividades propostas durante as situações educativas foram pensadas para que despertassem o interesse dos educandos, mas ao mesmo tempo houvesse espaço para o questionamento por parte dos mesmos para que as tornassem mais inclusivas.

Apesar de não ter ocorrido nenhuma situação em que os estudantes iniciassem o ciclo de mediação, todas as atividades foram bem aceitas pelos educandos, e geraram interesse da turma após mediações por parte do professor e dos estagiários, fossem elas através de mudanças nas regras da brincadeira, das estratégias de motivação ou por meio de conversas entre professor e educandos(as).

No que tange à flexibilização educacional, as aulas tiveram uma metodologia que buscou promover a inclusão e foi bem-sucedida, na medida em que os educandos foram tratados como parte de uma turma, mas ao mesmo tempo suas particularidades e dificuldades foram respeitadas e levadas em conta no processo da aula, garantindo um trabalho efetivo com a Educação Física.

Portanto, após a realização da pesquisa, é possível concluir que as aulas de Educação Física devem permitir a participação de todos os alunos nas atividades realizadas, pois é uma possibilidade e um dever do professor para com a turma um ensino emancipatório, com a participação de todos que ali estão presentes. Para isto, é necessário que a inclusão seja devidamente trabalhada, com atividades que demonstrem a importância de diferentes habilidades na construção de uma aula, valorizando a participação aliada à diversão por parte dos alunos, e assim, a participação e envolvimento de todos não será apenas possível, como preferível para o melhor andamento da aula e da aprendizagem. O professor neste processo deve trabalhar de forma a adotar uma pedagogia interativa, dialógica e ativa em detrimento de uma metodologia transmissiva, unidirecional e hierárquica, valorizando as individualidades e peculiaridades de cada ser humano presente na aula e compreendendo os limites de cada um, tratando-os de maneira natural, mas sempre incentivando os(as) alunos(as) a estarem se inserindo nas situações educativas para tirarem o melhor proveito delas para si mesmos. Durante as aulas é essencial que haja um diagnóstico do professor sobre o que está sendo positivo e negativo na busca por uma aula inclusiva, e partir deste ponto realizar as devidas mediações, sejam elas para toda a atividade, ou alguma alteração com foco em algum(a) aluno(a) que pode

estar subaproveitando a aula. É muito importante também, que periodicamente o professor e seus alunos abram um espaço para um debate sobre as aulas, colhendo diferentes visões e opiniões que possam servir de auxílio no processo de ensino-aprendizagem.

É importante mencionar que a realização da pesquisa na Escola Parque foi auxiliada pelo fato de a escola dar atenção especial à Educação Física, o que não é usual na maioria das escolas, logo, parte do sucesso no alcance dos objetivos está diretamente relacionado com este fator.

Além da discussão sobre a mediação docente, as experiências vivenciadas indicam que a educação pode ser uma aliada na construção de um cidadão ativo na transformação da sociedade, desde que ela seja levada a sério, tanto pela gestão escolar, quanto pelas famílias e os profissionais de educação.

Portanto é necessário que os profissionais da educação estejam trabalhando sempre visando a flexibilização educacional, pois a educação não é simples, mas um sistema inclusivo e que preza pelo desenvolvimento de todos, é possível, e os educandos envolvidos só têm a ganhar.

Referências Bibliográficas

- CANAL, C. P. P.; CUNHA, A. C. B. da; ENUMO, S. R. F; **Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna**: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2006, p.393-412.
- CARAMORI, P.M. & DALL'ACQUA, M.J.C. Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 4, p. 367-378, Out.-Dez., 2015.
- 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.
- DISTRITO FEDERAL. COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITOFEDERAL-CODEPLAN. .Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios: Asa Sul. 2021. Disponível em: https://pdad2021.ipe.df.gov.br/static/downloads/relatorios/asa_sul.pdf
- 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.

- FREITAS, Josiane Filus; ARAÚJO, Paulo Ferreira. INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO FÍSICA: A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DE HORTOLÂNDIA-SP. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O Jogo Como Elemento da Cultura. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Pesquisa **pedagógica**: do projeto à implementação. Capítulo 1, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O Que É? Por Quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, Saberes e práticas da inclusão, Secretaria de Educação Especial, Brasília, caderno 4, 2003.
- ROSA, Patrícia Fernandes; IORIO, Camila. GESTÃO ESCOLAR: A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, ALUNOS E FAMÍLIA NO CENÁRIO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICO. *Revista Internacional de Debates da Administração Pública* | Osasco, SP, v.1, n.1, pp. 71-87, jan–dez. 2016.
- SIQUEIRA, N. F.; TICIANELLI, G. G; **Psicologia e Esporte**: o papel da motivação. *Ciência e Inovação*, v. 1, p. 1, 2014.
- SOLER, R. Educação Física Inclusiva na escola: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- 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

Anexos