



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Licenciatura em Educação Física

JONATA SOUTO DE OLIVEIRA SANTOS

**PARTICIPAÇÃO EMPÁTICA OCACIONADA PELAS EXPERIÊNCIAS DE
APRENDIZAGEM MEDIADAS SIGNIFICATIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília

2018

JONATA SOUTO DE OLIVEIRA SANTOS

**PARTICIPAÇÃO EMPÁTICA OCACIONADA PELAS EXPERIÊNCIAS DE
APRENDIZAGEM MEDIADAS SIGNIFICATIVAS**

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

2018

Folha de aprovação (deve ser solicitada na secretaria da FEF)

Dedicatória

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que acreditaram e acreditam no meu potencial, em especial a toda minha família, que mesmo eu tendo desistido várias vezes por motivos pessoais, nunca duvidaram que um dia eu iria conquistar tudo que eu almejasse.

Dedico o mesmo a meus amigos, que estão sempre ao meu lado, sempre colocando boas vibrações e bons incentivos, em especial, minhas amigas Dilma e Jeniffer que sempre estão comigo a maior parte do tempo e nunca me deixaram desistir.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a minha família pelo apoio e motivação, durante esses três anos e meio de trajeto pela Universidade de Brasília.

Agradeço a todos meus amigos, que acompanharam meu trajeto, deixando minha semana mais divertida e me mostrando que a faculdade é o lugar de ser feliz.

Agradeço ao orientador Alexandre Luiz G. de Rezende, pela incrível linha de pesquisa e a dedicação aos seus orientandos, pela a aceitação no grupo de estudo e pela preocupação que o mesmo tem com a melhoria no ensino.

Seja a mudança que você quer ver no mundo.

Gandhi

Sumário

Resumo	8
Introdução	9
Objetivos	14
Flexibilização Educacional	15
O cenário educativo	16
Ciclo de mediação.....	17
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada .	20
Métodos.....	23
Resultados	26
Análise e Discussão	35
Considerações Finais.....	40
Referências Bibliográficas	41

Resumo

Este estudo foi realizado na Instituição de Ensino Criança em Ação, localizada em um bairro nobre de Planaltina-DF. As atividades propostas para esta Instituição se deu por meio do Estágio Supervisionado 2 em Educação Física-UnB, em conjunto com a proposta pedagógica, na qual foi analisada a minha própria prática pedagógica. O aluno envolvido, Johnny (nome fictício), apresentava um distanciamento dos demais, assim gerando uma inquietação com a prática pedagógica. Então, adotamos como referencial teórico, conceitos de Ciclo de Mediação (Vygostky) e Experiência de Aprendizagem Mediada (Feuerstein), a fim de analisar a situação educativa e identificar possíveis alternativas didáticas de mediação que sejam capazes de promover a participação efetiva do aluno nas atividades da recreação dirigida. Concluímos que, existe uma série de adaptações curriculares que poderiam motivar a participação do aluno junto com os demais, porém, o que conseguiu modificar o comportamento do aluno, foi algo de caráter intrínseco, possivelmente relacionado com um sentimento empático ocasionado pelo acompanhamento das atividades realizadas pelos colegas.

Palavras-Chave: Prática pedagógica, ciclo de mediação, flexibilização curricular, recursos auxiliares, inclusão

Introdução

A situação educativa a ser pesquisada nesse estudo tem como contexto a Instituição de Ensino Criança em Ação, localizada em um bairro nobre de Planaltina-DF. A instituição Criança em Ação atende alunos do Ensino Fundamental 1, a partir de 4 anos de idade, com intervenções pedagógicas voltadas para a concepção pós-construtivista. Não possui um professor com formação na área de educação física. As atividades que são propostas pela escola são voltadas para a recreação dirigida, aplicadas e supervisionadas pela professora pedagoga.

O trabalho a seguir busca investigar as experiências de mediação vivenciadas pelos estagiários de educação física em uma prática educativa, articulada com os professores regentes, para dar apoio a um aluno que se recusava a participar das atividades no horário de recreação dirigida, em uma escola particular. O planejamento envolveu a realização de jogos coletivos e lúdicos, que tem como objetivo trabalhar os quatro eixos norteadores da educação física escolar: social, afetivo, cognitivo e motor.

O período completo de estágio abrangeu 4 meses de duração, com uma turma de Ensino Fundamental, composta de alunos com 6 a 7 anos de idade. Nesse período, os estagiários foram convidados e acompanhar a turma, porém, para conceder uma atenção especial para um aluno considerado atípico. Os estagiários foram encarregados de, em conversa com a Direção e os professores regentes, organizar, planejar e ministrar aulas lúdicas, previamente combinadas, para que atendessem às necessidades dos alunos, sem perder o vínculo com os princípios pedagógicos pós-construtivistas que caracterizam a proposta educativa da escola.

A concepção pós-construtivista traz consigo um novo modo de ensinar, onde o sujeito tem presença ativa diante do conteúdo a ser aprendido. De acordo com Piaget (1992) o sujeito tem um potencial de aprendizagem que faz parte de suas características próprias, mas, se não for ao aluno a oportunidade de vivenciar estímulos adequados ao seu nível de desenvolvimento, a aprendizagem não se concretizará. Os professores que usam essa concepção planejam as suas aulas de forma a criar situações que desafiam o aluno a resolver seus problemas com base no conhecimento que foi adquirido e a partir desse ponto, construir outros conhecimentos.

O impacto gerado pelos princípios propostos pelo Construtivismo Piagetiano na didática escolar é decorrente de uma nova maneira de compreender o processo ensino-aprendizagem: o conhecimento é construído, e não captado de fora para dentro.

Piaget não admite nem a hipótese empirista nem a inatista para explicar a aquisição do conhecimento humano. Ele se identifica como interacionista e entende que esta sua posição seria uma terceira corrente, visto que não é meramente uma posição intermediária entre o empirismo e o inatismo. Para ele [...] O conhecimento não está no sujeito e nem no objeto e nem no somatório dos dois, visto que entre um sujeito e um objeto existe a ação e é esta que permitirá ao sujeito construir seu conhecimento (LA ROSA, 2003, p. 106).

Essa foi a grande contribuição de Piaget (2007) para a educação e para a compreensão do desenvolvimento infantil. Diferente de Vigotski, no entanto, Piaget entende os aspectos culturais e sociais como parte do contexto em que o sujeito está inserido e, portanto, uma fonte fundamental de estímulos e influência sobre ele. A aprendizagem, no entanto, a construção de conhecimentos, no entanto, é um processo que ocorre a partir do contato direto com o objeto do conhecimento.

Não vamos, no entanto, fazer uma contraposição entre Piaget e Vigotski. É preciso diferenciar, portanto, a abordagem teórica que fundamenta a proposta pedagógica da escola, pautada em Piaget, da abordagem teórica que vamos utilizar na análise do processo de mediação, pautada em Vigotski e Feuerstein. Na condição de estagiários, não nos compete introduzir elementos teórico-metodológicos que não estejam em total sintonia com a proposta pedagógica da escola. Na condição de pesquisadores, temos autonomia para fazer a discussão dos dados na perspectiva teórica que consideramos mais adequada para compreender as características da ação educativa.

O presente estudo faz parte de uma linha de pesquisa e de extensão da Faculdade de Educação Física da UnB, que envolve professores e treinadores na reflexão crítica sobre o processo de mediação com estudantes e atletas para o desenvolvimento humano, por meio das experiências relacionadas com a Educação Física e a iniciação esportiva.

Nosso objeto de análise é a atividade educativa, do próprio educador ou de outros educadores. Preconizamos a aproximação entre o educar e o pesquisar, como responsabilidades inerentes e indissociáveis daqueles que lidam com a educação. Faz parte das atribuições do educador, refletir de forma crítica e científica sobre a sua

própria atividade educativa, como uma expressão do seu compromisso com a qualidade da educação.

Adotamos a denominação “pesquisa pedagógica” para nos referirmos aos educadores que se dedicam a uma reflexão crítica sobre os diversos aspectos que influenciam a atividade educativa, sejam os relacionados com o cenário histórico, social e cultural no qual ela está inserida, sejam os afetos aos diversos processos de mediação construídos entre seus atores: professores, estudantes, família e a sociedade como um todo.

Acreditamos que todos os educandos possuem potencial para aprendizagem efetiva, logo, nos dedicamos, em um primeiro momento, a leitura crítica das contradições que marcam o contexto histórico-cultural, para identificar as condições objetivas que cercam a educação, para, em seguida, nos dedicarmos a conhecer e interagir com os educandos para, ao longo do processo educativo, construir as estratégias metodológicas mais adequadas para flexibilização e, conseqüentemente, a individualização do processo ensino-aprendizagem.

A aprendizagem é um processo ativo, que depende do envolvimento completo do educando com atividades que representem um desafio biopsicossocial, ou seja, que coloquem em jogo o exercício de suas habilidades psicomotoras (o fazer), do seu nível de compreensão da situação (o pensar), das suas motivações pessoais (o sentir) e das possibilidades de interação com outras pessoas (o conviver), dentro de um contexto histórico-cultural que circunscreve essa experiência, confere-lhe significados e direciona a busca de soluções.

O educador, portanto, deve, em primeiro lugar, posicionar-se criticamente diante dos aspectos histórico-culturais, sócio-político e institucionais que circunscrevem a atividade educativa, de forma a reivindicar condições adequadas para que o trabalho educativo redunde em uma educação de qualidade para todos. Em um segundo momento, tão relevante como o primeiro, deve dedicar-se à busca de possibilidades educativas que superem as insuficiências conjunturais e proporcionem, aos educandos, o acesso a experiências significativas de aprendizagem.

Essa mediação, em parte política em parte pedagógica, de acordo com Vygotsky, coloca o educador em uma posição estratégica para a construção da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que exige dele uma qualificação ampla e contínua para lidar com aspectos ora sociais, históricos ou culturais, ora psicológicos e educacionais, que estão presentes em cada uma de suas atividades educacionais.

De acordo com essa compreensão geral da atividade educativa, a pesquisa inicia com a seleção de uma situação específica, que retrate uma dificuldade¹ vivenciada na prática pelo educador, quando o ciclo de mediação é interrompido e a qualidade da atividade educativa comprometida. Esse problema pedagógico convida para uma análise teórica que contribua para busca de alternativas didáticas que garantam uma aprendizagem efetiva.

A delimitação da situação educativa está fundamentada no conceito proposto por Feuerstein (1991) de “experiência de aprendizagem mediada”, o que direciona a análise do ciclo de mediação para a compreensão dos papéis de cada um dos atores, de forma a verificar se a participação direta nessa experiência social é capaz de fornecer os estímulos necessários para o desenvolvimento humano.

Após descrever a situação educativa a partir do emprego dos conceitos de: ciclo de mediação (Vygotsky) e experiência de aprendizagem mediada (Feuerstein), iniciamos a análise teórica das possibilidades educativas que o educador pode lançar mão para construir estratégias didáticas alternativas que promovam a flexibilização educacional e a individualização do processo ensino-aprendizagem.

A análise das possibilidades educativas leva em consideração, em um primeiro momento, o próprio ciclo de mediação, tais como: ajustes no processo de comunicação entre os atores, ou, modificações no conteúdo da atividade a ser desenvolvidas. Em seguida, a análise se dirige, nos casos de dificuldades para a aprendizagem, para a interpretação dos aspectos que culminaram na interrupção do ciclo de mediação, ou, no caso de uma experiência bem sucedida, para os detalhes que foram decisivos para que a aprendizagem dos educandos.

Esgotadas as questões relacionadas ao ciclo de mediação, passamos a nos dedicar à análise dos três tipos de recursos auxiliares para a mediação do processo

¹ É possível, também, partir da narrativa de uma experiência bem sucedida de aprendizagem, de modo a ilustrar o papel que a mediação adequada desempenha, na mobilização dos diversos atores em torno do processo de construção de conhecimentos.

ensino-aprendizagem, considerados por Feuerstein (1991) como critérios básicos para identificar se o educador é capaz de promover as adequações necessárias para mobilizar o educando e superar as dificuldades de aprendizagem, a saber: (1) a regulação do nível de dificuldade da atividade, (2) a utilização de estratégias de motivação do educando, (3) a mobilização da atenção do educando para a natureza dos problemas que caracterizam a situação educativa.

A intenção não é encontrar uma resposta específica ou indicar a melhor maneira de resolver as dificuldades para aprendizagem, mas, sugerir, como no modelo conhecido como “brainstorming”, uma série de alternativas que ampliem as opções dos educadores para lidarem com situações semelhantes. Muito mais do que fornecer uma solução, a proposta é desenvolver uma postura comprometida com a reflexão sobre a mediação educativa, de forma a capacitar os educadores a serem criativos para flexibilizar as estratégias educativas.

Como parte desse processo de construção de novas alternativas didáticas para a flexibilização do ensino-aprendizagem, convém destacar que o educador deve, na medida do possível, estar disposto a ampliar seus conhecimentos teóricos e, por meio da formação continuada, recorrer ao estudo de outras teorias que o auxiliem na busca de novas possibilidades de mediação. Em outras palavras, a capacitação do professor para lidar com as diferenças individuais é raramente algo que pode ser feito antecipadamente, até mesmo porque, não é possível antecipar quais serão as características e as necessidades dos seus educandos.

Enquanto a discussão teórica sobre a mediação para a aprendizagem que a pesquisa se propõe a fazer utiliza os conceitos de Vygotsky e Feuerstein, a “teoria” que o parágrafo anterior se refere, não tem como ser identificada de forma prévia, pois, a sua necessidade é definida a partir da análise dos dados e da caracterização da situação problema. Logo, ela não tem por objetivo fundamentar uma nova análise teórica. O seu papel é tão somente enriquecer o educador e contribuir para a construção de novas alternativas didáticas, ao sugerir possibilidades até então não consideradas.

Em síntese, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa pedagógica, de caráter qualitativo, que parte das inquietações dos próprios educadores, durante a atuação profissional ou ao acompanhar a atividade educativa de outro profissional. O objeto de estudo é a mediação em torno do processo ensino-

aprendizagem, de maneira a esclarecer as dificuldades vividas pelos educadores e contribuir para ampliar as alternativas de compreensão e de solução para o desafio de promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano. (Lankshear e Knobel, 2008).

Nos envolvemos com a atividade educativa e, a partir do momento em que uma situação em particular nos chama atenção, observamos com atenção e realizamos a sua descrição por meio de observação assistemática e do registro contínuo da atividade, aberto ao relato das percepções do observador e das percepções compartilhadas pelos atores envolvidos, de forma espontânea ou por meio de conversas informais.

A análise se restringe a uma determinada situação educativa, logo, pode ser considerada como um estudo de caso. A finalidade do estudo é contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação, ao estimular o educador e refletir sobre os diferentes aspectos que interferem no planejamento e na execução da atividade educativa. O interesse de estudo se volta sobre o processo de construção das alternativas didáticas, e não sobre as soluções que se mostraram eficientes nesse momento, pois, em outra situação podem ser inadequadas, mas, se o educador é capaz de repetir o processo, com certeza deve encontrar novas soluções.

Sendo assim, é possível enunciar uma hipótese geral de que, a partir da análise do processo de mediação e da avaliação das experiências de aprendizagem mediada vivenciadas por educador e educando(s), é possível identificar diversas alternativas didáticas que demonstram a viabilidade da flexibilização educacional que ampliam a garantia de uma aprendizagem efetiva.

Objetivos

Descrever o cenário educativo e analisar o processo de mediação de modo a identificar estratégias didáticas alternativas para a construção de experiências de aprendizagem que potencializem a participação efetiva de um aluno, com 6 anos de idade, que se recusa a participar nas atividades da recreação dirigida de uma escola privada de Ensino Fundamental, que adota uma proposta pedagógica pós-construtivista.

Flexibilização Educacional

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 educador 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 educador 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, o estudo da mediação entre educador 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 educativo*), e, outra, (2) voltada para as questões de caráter psicopedagógico, relacionadas com o papel e as possibilidades didáticas de ação do educador na mediação da relação entre o educando e o conhecimento a ser aprendido (denominada de *ciclo de mediação*).

No intuito de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos a serem utilizados no estudo da flexibilização educacional da educação física e do esporte, vamos: (1) descrever os principais aspectos a serem analisados para uma

compreensão das relações existentes entre as várias esferas sociológicas do cenário educativo que interferem na ação educativa, como também, (2a) enumerar os elementos que compõem o ciclo de mediação para aprendizagem construído entre educador e educando; (2b) relacionar as estratégias auxiliares para que a comunicação entre eles transcorra sem interrupção e as trocas de saberes ocorram nas duas direções possíveis.

O cenário educativo

O educador, ao se confrontar com a tarefa de construir uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física ou do esporte, deve estar comprometido com a garantia da inclusão de todos os educandos. O conceito de Educação Inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca, não diz respeito exclusivamente às pessoas com deficiência, mas, a concepção de uma escola capaz de educar a todas os educandos, e de educa-los juntos. Se queremos ter uma sociedade inclusiva, temos que ser capazes de construir uma escola que não separe as pessoas em função de suas características, mas, ao contrário, que promova a flexibilização curricular necessária para que todos convivam e se desenvolvam para usufruir, de forma plena, de seus direitos sociais.

Para atender a essa diretriz pedagógica, o educador deve, obrigatoriamente, refletir criticamente sobre os aspectos sociológicos do cenário educativo 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 educador 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 educativo, 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.

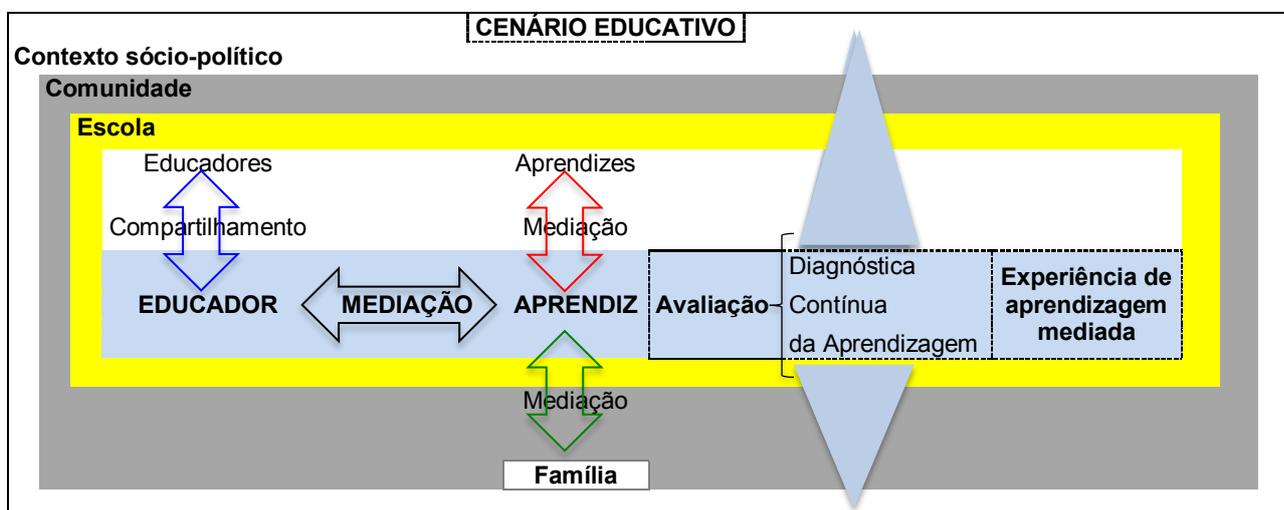
A análise descritiva do cenário educativo deve levar em consideração as características interdependentes de dois aspectos chaves:

(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 educativo, 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 educador 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 educativo.



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, 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 educador 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 educador e estudante ao longo da atividade educativa.

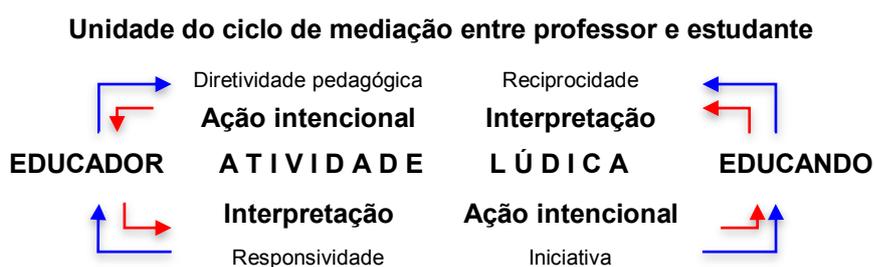
O processo de mediação requer, portanto, o diálogo entre os sujeitos, que ora atribuem significados que exprimem a sua intenção, ora interpretam os significados

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 diretividade 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 diretividade 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.



O ciclo de mediação permite identificar os entraves que normalmente comprometem o processo ensino-aprendizagem. Quando, por exemplo, o educador utiliza de maneira equivocada sua diretividade 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 educador, de uma postura responsiva, ou seja, a iniciativa do processo ensino-aprendizagem sempre é uma ação intencional do educador, 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 educador, 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 educador.

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 educador 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 educador 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 educador 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 educador, 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 educador, 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 educador 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 educador 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 educador 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 para a identificação da zona de desenvolvimento proximal. Da mesma maneira, a participação do educador, 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 educador 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
Educador	Responsividade	2	
	Diretividade pedagógica	3	
Educando	Reciprocidade	4	
Educador	Diretividade pedagógica	1	B. utilização de estratégias de motivação
Educando	Reciprocidade	2	C. mobilização da atenção
	Ação intencional	3	
Educador	Responsividade	4	

- A1. regulação à competência
- A2. desafio
- B1. elogiar
- B2. mudança
- B3. envolvimento afetivo
- C1. experiência partilhada
- C2. transcendência

Um aspecto importante a ser destacado na proposta educativa de Vygotsky: 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 educadores. 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 educadores, 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 educativo; avaliação do ciclo de mediação entre educador e educando; e, os recursos auxiliares para a construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

Métodos

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa pedagógica, 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. Possui um caráter qualitativo, pois, dedica-se a análise do processo de mediação para o ensino-aprendizagem em uma situação educativa em particular.

A partir da compreensão das características do educando, e, consciente dos objetivos que direcionam a atividade educativa, o pesquisador vai refletir sobre as estratégias didáticas e as adaptações que podem ser realizadas para que o educando, a partir das experiências vividas, desenvolva suas habilidades ou adquira novos conhecimentos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a realidade que o cerca.

O objeto de estudo, portanto, é a mediação em torno do processo ensino-aprendizagem, de maneira a esclarecer as dificuldades vivenciadas pelos educandos e subsidiar os educadores na busca de uma solução para o desafio de promover a aprendizagem e estimular o desenvolvimento humano. (Lankshear e Knobel, ano).

O primeiro passo é a aproximação com a realidade educativa. Quando o estudo é sobre a própria atividade educativa, o educador assume, paralelamente, o papel de pesquisador. Quando estudamos a atividade educativa de outro educador, mesmo assim, nos identificamos com ele e não deixamos de ser educadores que estudam educadores e, portanto, nossas práxis educativas.

Desse envolvimento privilegiado com a atividade educativa, aguardamos, de forma sistemática, o momento em que uma situação educativa em particular nos chama atenção. Em seguida, observamos com atenção e realizamos uma descrição da situação educativa da forma mais detalhada possível. O registro da atividade é contínuo, ou seja, descreve os eventos na mesma sequência em que ocorreram. O relato deve priorizar as percepções do pesquisador e as percepções compartilhadas pelos atores envolvidos, de forma espontânea ou por meio de conversas informais durante ou após o evento.

Como a análise se restringe a uma determinada situação educativa, pode ser considerada como um estudo de caso, o que para nós é suficiente. A finalidade do estudo é contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação, ao estimular o educador e refletir sobre os diferentes aspectos que interferem no planejamento e na execução 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 nesse momento. As soluções válidas em uma situação, revelam-se inadequadas em outras, e, até mesmo, na mesma situação, com as mesmas pessoas, mas, em outro momento. Porém, se o educador é capaz de repetir o processo de análise das situações educativas, com certeza vai ser capaz de encontrar novas e adequadas soluções.

Uma vez selecionada a situação educativa a ser analisada, as duas primeiras tarefas a serem realizadas são: a descrição do cenário educativo e a descrição pormenorizada da própria situação educativa.

A descrição do cenário educativo não tem um objetivo em si mesmo. Por isso, é importante definir primeiro a situação educativa, pois, a principal função do cenário educativo é contribuir para a compreensão do contexto no qual a situação educativa está inserida. A descrição deve conter os aspectos mais relevantes e diretamente relacionados com a situação educativa, fornecendo-lhe uma conjuntura que esclarece os elementos que exercem influência sobre ela e a determinam.

Além de contribuir para uma compreensão ampla e crítica da situação educativa, o cenário educativo viabiliza ao pesquisador a opção, caso necessário, de uma leitura radical dos interesses ideológicos, políticos e econômicos que precisam ser desvendados. A flexibilização educacional, ao preconizar que sempre é possível encontrar alternativas para garantir o sucesso da aprendizagem para todos os educandos, não pretende abster-se de uma análise que aponte para a necessidade de transformação da realidade social, como um todo, e educacional em particular.

A descrição da situação educativa, por sua vez, deve fornecer uma riqueza de detalhes que permita ao leitor reconstituir os eventos. É importante fornecer informações sobre: o contexto institucional no qual estão inseridos, a natureza das atividades que estão sendo realizadas, a infraestrutura física e material disponível, os atores que estão envolvidos, os papéis que desempenham, os objetivos educacionais a serem atingidos, o conteúdo a ser trabalhado, as estratégias didáticas utilizadas.

Por uma questão de respeito às pessoas e instituições, a descrição deve primar, sempre que possível, pelo caráter positivo das atitudes e decisões, de forma a evitar suposições indevidas e nunca assumir um tom depreciativo ou de censura para as atividades educativas realizadas pelos educadores e educandos observados.

Se queremos dialogar com os educadores e apresentar alternativas que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino, a relação deve estar pautada no respeito.

Com esses procedimentos, que podem, caso seja necessário, serem complementados por análise documental, entrevistas adicionais e novas observações, encerramos a coleta de dados e iniciamos a análise e discussão teórica sobre a situação educativa.

Resultados

É de praxe iniciar a discussão pela análise teórica da hipótese que norteia a interpretação dos resultados da pesquisa. Nossa hipótese, em termos gerais, pode melhor ser descrita como o compromisso político-pedagógico com a construção de recursos didáticos que sejam tanto adequados como apropriados para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

Se, em um primeiro momento, o educador está diante de uma dificuldade que compromete a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, vamos nos dedicar a análise da situação educativa para apontar novas possibilidades didáticas e criar experiências de aprendizagem mediada significativas para todos os envolvidos na atividade educativa.

Nossa hipótese, portanto, é de que a flexibilização educacional sempre é possível. Não é nosso objetivo testar as soluções didáticas apontadas como uma alternativa viável para cada caso. Essa lógica experimental exige tempo, como também, afasta-nos da realidade do cotidiano da escola, pois, exige do educador a preocupação com o controle de variáveis e com o registro de dados, atividades que se revelam onerosas para quem tem que conciliar essas obrigações acadêmicas com as demais obrigações típicas da atividade educativa.

É preciso considerar que, independente das alternativas didáticas sugeridas serem ou não efetivas para promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, o mais importante não é a solução em si, mas, a reflexão sobre os diversos aspectos que possibilitam a flexibilização educacional. Não procuramos garantias de que as metodologias propostas são efetivas.

Nos dedicamos, continuamente, a avaliar, de forma criteriosa, o potencial de aprendizagem e desenvolvimento do educando para definir objetivos, conteúdos e métodos educacionais condizentes com seus interesses e necessidades para, ao final dessa etapa, novamente dedicar-se à avaliação da eficácia, eficiência e efetividade do processo de mediação.

Não se quer com isso afirmar que essa é a solução para o problema, pois, na verdade, geralmente, os problemas educacionais não têm uma causa única nem é possível encontrar uma solução que seja definitiva. A proposta é otimizar as condições de ensino de maneira a favorecer o alcance dos objetivos educacionais.

Essas experiências de aprendizagem vivenciadas entre educador e educando(s), transformam-se em novos elementos de análise, que retroalimentam o processo ensino-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 educador, e sim um exercício teórico a partir de alguns conceitos-chaves. A análise da situação educativa inicia pela descrição do ciclo de mediação.

O ciclo de mediação está centrado no princípio de que a ação educativa pressupõe o envolvimento de dois sujeitos, que assumem papéis diferenciados ao longo do processo, mas, que não podem ter suas possibilidades de ação restringidas pela forma como as aulas são conduzidas. A análise da situação educativa, portanto, será feita, inicialmente, pela descrição das ações que caracterizam, concretamente, o ciclo de mediação existente entre educador e educando(s), com destaque para a direção em que as experiências de aprendizagem mediada ocorrem: do educador para o educando, ou, do educando para o educador.

Os relatos que normalmente ouvimos sobre as dificuldades vivenciadas pelos educadores para construir o processo de mediação com os educandos se caracterizam pelo esgotamento das alternativas de ação, a ponto de o professor não ter mais ideias sobre o que fazer. Sendo assim, após descrever os eventos que marcam a situação educativa, é preciso identificar o momento em que ocorre a interrupção do ciclo de mediação entre educador e educando.

Todas as reflexões realizadas até esse ponto estão dedicadas a melhor compreensão possível das dificuldades a serem superadas. Não é possível discutir as alternativas didáticas quando a situação-problema a ser resolvida não está claramente explicitada. De outra maneira, corremos o risco de sugerir adequações que não contribuem para melhoria da qualidade de ensino.

<p align="center">Descrição do Cenário Educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conjuntura sociopolítica e comunitária • Ambiente familiar • Contexto escolar
<p align="center">Descrição da Situação Educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educador e Educando(s) • Proposta pedagógica • Situação educativa selecionada

Descrição do Cenário Educativo

Conjuntura sociopolítica e comunitária

As observações do estágio supervisionado que forneceram os dados para esse estudo de caso foram realizadas em Planaltina-DF. A Região Administrativa de Planaltina (RA VI) foi criada em 19 de agosto de 1859 pela Lei nº 03 da Assembleia Provincial de Goiás. Situada a uma distância de aproximadamente 50 km do Plano Piloto, região central de Brasília, capital federal. Apesar de ser uma cidade tradicional, que existia antes da construção de Brasília, assemelha-se as demais cidades satélites, pois, boa parte da população precisa se deslocar todos os dias para trabalhar em Brasília, mas, retornam para dormir em casa. Segundo a PMAD, até 2015, a cidade era constituída por aproximadamente 54.286 domicílios urbanos, tendo uma população aproximada de 189.412 habitantes, sendo 49% do sexo masculino e 51% do sexo feminino.

Do total de habitantes, 48% estão na faixa etária jovem, de 25 a 59 anos. As crianças de zero a 14 anos representam 22% e os idosos 11%. Quanto ao nível de escolaridade, sobressai a categoria dos que possuem ensino fundamental incompleto com 39% e o ensino médio completo, 20%. Os que possuem superior completo e incompleto representam 6% e 7%, respectivamente. Do total dos alunos de Planaltina, 83% estudam na própria Região Administrativa e 17% no Plano Piloto.

O custo de vida na RA é consideravelmente alto. A renda domiciliar média mensal é de R\$ 3.183,47 (aproximadamente 4,04 salários mínimos) e a per capita R\$ 933,80 (aproximadamente 1,19 salários mínimos), dessa forma, mostrando que a predominância da renda da população de Planaltina é média baixa.

Planaltina é uma das cidades mais antigas do Distrito Federal. Tem suas peculiaridades por ser uma cidade do Planalto Central que antecede a construção de Brasília e traz matriz cultural, várias características sertanejas. Com mais de 200 anos, essas características são facilmente apresentadas nos festejos, tradições e

arquitetura. A festa do Divino Espírito Santo, O Vale do Amanhecer, o Centro Histórico, o Morro da Capelinha e o Morro do centenário são responsáveis por dar à cidade o ar histórico.

A Administração Regional de Planaltina está vinculada com o Governo do Distrito Federal. Planaltina é representada por um Administrador. A quantidade de eleitores em Planaltina é de 130.399 pessoas de acordo com a pesquisa do Codeplan de 2015.

De acordo com o site da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Planaltina possui 65 escolas públicas contando com as escolas rurais. Além de Unidades Básicas de Saúde e um hospital público.

A escola em questão é localizada em Planaltina, no bairro Setor Tradicional, um dos mais antigos e com maior poder aquisitivo. Local onde a Instituição de Ensino privado Criança em Ação é situada, apesar de ser um dos melhores para se viver, é considerado perigoso, assim como vários outros da região, com alto índice de criminalidade e tráfico de drogas. O acesso ao lazer e à segurança pública são os mesmos oferecidos às demais cidades satélites de Brasília.

Ambiente familiar

Como a escola está localizada em um dos bairros mais antigos de Planaltina, as famílias dos estudantes são de diversas classes sociais. Esse bairro, mesmo sendo de uma cidade que está situada na periferia de Brasília, é habitado por pessoas de uma classe econômica elevada, com um bom poder aquisitivo. Apesar disso, a característica que predomina é a diversidade social, tendo em vista que existem muitas residências antigas de pessoas com um nível de renda menor.

Não se têm muitas informações sobre as famílias dos estudantes, mas, a maioria possui ensino superior completo. A família do aluno em questão é consideravelmente pequena, constituída por pais que trabalham como professores na Secretaria de Educação do DF. Segundo informações gerais, a mãe está afastada do exercício profissional por motivos de saúde. A família tem outro filho que também é aluno da mesma escola. O fato de a família conseguir manter dois filhos em uma instituição privada de ensino, demonstra que possui um bom poder aquisitivo.

Contexto escolar e estrutura física e material

A Instituição de ensino Criança em Ação, ambiente de ensino privado, localizada em Planaltina-DF, Bairro Setor Tradicional, caracterizado como de Classe

Média e Classe Média Alta, fica próxima das instalações da Universidade de Brasília, atende alunos do Ensino Fundamental 1, a partir de 4 anos de idade e está sob a Direção de Denise da Silva.

A escola não possui aulas de Educação Física ministradas por um profissional da área, a exemplo do que ocorre nas escolas públicas do DF. Porém, uma vez por semana, um horário é destinado para a realização de atividades recreativas. Há dois espaços físicos nos quais são realizadas as atividades de recreação dirigida, um parque infantil e um pátio coberto.

Às vezes, as aulas recreativas são ministradas fora da escola, em um ambiente público, que é dividido com os demais usuários, moradores da região, a Praça São Sebastião. As atividades na praça estão previstas no planejamento e são realizadas com a devida autorização dos pais e supervisão da direção da escola. A escola está localizada em um dos bairros mais antigos de Planaltina-DF. É frequentada por alunos do próprio bairro e de outros aos arredores, bairros de Classes sociais “inferiores”. Contendo aproximadamente 160 alunos divididos em dois turnos com 8 turmas cada.

A escola oferece uma estrutura adequada, porém com espaço reduzido, o que faz com que cada turma tenha no máximo 16 alunos. Apesar de reduzido, oferece uma ótima estrutura, com direção, sala de recursos, secretária, sala de coordenação, ambientes comuns em escola de ensino público. A escola atende alunos com deficiências, que estão inseridos nas turmas consideradas “típicas”, o que está de acordo com a proposta da Declaração de Salamanca para a Educação Inclusiva.

Proposta pedagógica

A escola adota uma proposta pedagógica centrada no pós-construtivismo, pautada nos princípios teóricos de Piaget (1992). O ensino, portanto, é compreendido como um processo, que deve envolver os estudantes na construção ativa dos conhecimentos, como parte do envolvimento deles na solução de problemas.

Contexto	Cenário Educativo
Social	Planaltina é uma cidade tradicional, que existe antes da construção de Brasília. Atualmente se caracteriza como uma das cidades satélites à capital, que vive em função das ofertas de trabalho existentes em Brasília e precisa lidar com os problemas típicos de centros urbanos. A população é de renda média e média baixa, e apenas 7% possui nível superior completo.
Político	A população tem acesso aos serviços públicos de saúde, educação e segurança. Devido ao tamanho da população é o quinto maior colégio eleitoral dentre as 22 regiões existentes em Brasília/DF
Cultural	Conhecida por pontos turísticos religiosos e pela sua ligação com a cultura sertaneja.

Realidade	
Comunitária	O custo de vida é consideravelmente alto. Local onde mora é considerado perigoso, assim como vários outros da região, com alto índice de criminalidade e tráfico de drogas (Vale do Amanhecer). O acesso ao lazer e a segurança pública são os mesmos oferecidos as cidades satélites de Brasília.
Familiar	As famílias da região são de classe média, nível de escolaridade superior.
Institucional	Instituição de ensino regular e privado Criança em Ação.
Sujeitos	
Educandos	A turma como um todo é unida, participativa, com poucos indícios de desentendimentos.
Turma/Grupo	Nas aulas de Educação Física, no período de estagio supervisionado, a turma era bem participativa, com apenas uma pessoa que não participava efetivamente das aulas, o mesmo será usado como estudo de caso.
Atividade	
	Atividades de recreação dirigida, realizadas uma vez por semana
Objetivo	Desenvolver o ser nos 4 eixos da educação física (social, motor, afetivo e cognitivo) por meio de jogos coletivos.
Conteúdo	Roda de mímica, jogos simbólicos e coletivos.
Métodos	As aulas eram ministradas uma vez por semana no pátio da escola, pois não possuía quadra. O aluno era escolhido de forma aleatória para não gerar brigas; o mesmo teria que seguir os comandos dos professores estagiários.
Estrutura	
Física	Para as aulas de Educação Física o único ambiente disposto é um pátio coberto.
Material	A escola é de pequena estrutura; não possuía materiais destinados para a aula de educação física, apenas para a recreação dirigida. Todos os materiais que foram utilizados foram levados pelos professores estagiários.
Histórico	
Proposta	Utilizando brincadeiras lúdicas, simbólicas e coletivas, desenvolver o ser nos diversos eixos; promover a interação social; melhorar desinibição, melhorar o rendimento das aulas no decorrer da semana.

Situação educativa

Educador e Educando(s)

Constituída por 14 turmas, divididas em dois turnos, atende aproximadamente 160 alunos. É composta por 7 professoras formadas em pedagogia que são responsáveis pelos dois turnos e uma de língua estrangeira moderna, que atende os alunos duas vezes por semana. As aulas têm duração de aproximadamente 20 horas semanais, divididas em 5 (cinco) horas diárias. As observações foram feitas durante o período de atividades propostas pelo estágio supervisionado 1 em Educação Física. A professora pedagoga supervisora que nos acompanhava é formada em pedagogia, tendo pós-graduação em orientação pedagógica.

No período de observação do estágio, acompanhávamos duas turmas de forma efetiva, nos dois turnos. A supervisora cedia 50 minutos de suas aulas, toda sexta

feira, para a realização do estágio no horário da recreação dirigida. As atividades estará serem realizadas foram previamente apresentadas e discutidas com a Direção da escola, com intuito de garantir que estavam dentro dos preceitos metodológicos da escola e de acordo com perspectiva pós-construtivista.

Durante as aulas ministradas foi de observar que a maioria dos alunos da escola participava das propostas de atividades, vindas dos professores estagiários da Universidade de Brasília

Situação educativa selecionada

Situação Educativa

O estágio supervisionado em Educação Física da UnB, de acordo com o projeto político-pedagógico do curso, deve propiciar aos licenciandos, a oportunidade de observar a realidade escolar e as atividades realizadas nas aulas, a fim de reunir elementos que subsidiem a reflexão crítica sobre a prática educativa. Sempre que encontrar receptividade por parte dos professores da escola, os estagiários podem se envolver com as atividades e participar ativamente das aulas, de maneira a familiarizar-se com as responsabilidades típicas da atuação docente.

Como estagiários de Educação Física, fomos convidados a atuar no horário da recreação dirigida. No planejamento construído em conjunto com a Direção da escola, as aulas iniciavam com uma “roda de conversa”, para uma conversa de entrosamento e para definir, em conjunto, as atividades que seriam realizadas. Apresentávamos para os alunos uma lista com diversas atividades e perguntávamos quais eles queriam realizar naquele dia.

A turma tinha algumas preferências, como também, algumas lideranças, logo, era comum a escolha das mesmas atividades, com poucas variações. As atividades eram escolhidas com o objetivo de promover a socialização dos alunos e melhorar o convívio social; desenvolver uma atitude de respeito ao outro, qualidade essencial para o aprender a conviver; estimular a formação de habilidades motoras por meio de atividades lúdicas; e, desenvolver os aspectos cognitivos e psicológicos, de maneira a aumentar suas capacidades intelectuais e diminuir a sua inibição.

Os alunos, de uma maneira geral, participavam ativamente das aulas. As atividades eram normalmente realizadas no pátio coberto e eram acompanhadas pela professora responsável pela turma, que sempre estava presente, porém, sem interferir com a atuação dos estagiários.

No transcorrer das atividades do estágio, nos deparamos com uma dificuldade: um aluno, Johnny (nome fictício) apresentou um comportamento retraído, recusando-se a participar das atividades propostas. Assim que a atividade iniciava ele se isolava do grupo e procurava um local reservado para não ser incomodado. Tentamos conversar com ele para identificar os motivos para aquele comportamento, ou para, simplesmente, tentar envolvê-lo com a atividade. Ele, no entanto, permaneceu em silêncio, recusando-se a dizer qualquer coisa. Logo em seguida, começou a chorar e foi para junto da professora, que o acolheu com um abraço.

A situação nos deixou incomodados. Um dos principais pontos de discussão durante o estágio é a importância de garantir a participação de todos os alunos nas atividades, logo, essa situação gerava um desconforto. Se não somos capazes de atender a esse princípio fundamental, essa não era uma aula eficiente, e, conseqüentemente, nós não éramos “bons professores”.

Ao conversarmos com a professora regente sobre o incidente, fomos informados que a família de Johnny estava enfrentando problemas em casa, pois, a mãe dele apresentava um quadro clínico de depressão grave, acompanhado de atitudes suicidas, já tendo passado por diversas tentativas de auto extermínio.

Cientes da gravidade da situação, passamos a estudar estratégias que despertassem o interesse de Johnny pelas atividades, sem, no entanto, gerar algum tipo de estresse adicional. Experimentamos, por exemplo, deixar que, na roda de conversa inicial, ele fosse o responsável pela escolha da atividade a ser realizada por toda a turma. Johnny, porém, mantinha-se em silêncio e continuava recolhendo-se em um canto do pátio.

Transcorrido cerca de 1 mês, ou seja, 4 ou 5 aulas, iniciamos a recreação dirigida com uma atividade que envolvia a realização de mímica. A atividade iniciava pela seleção aleatória de um aluno, girando uma garrada no centro da roda. Em seguida, os demais ficavam sentados e o aluno selecionado deveria, sem usar palavras, encenar um tema de maneira que os demais entendessem a mensagem. Quem acertava tomava o posto de “líder”, indo até a frente para fazer a mímica.

Para nossa surpresa, Johnny, tomou, de livre e espontânea vontade, a iniciativa de se aproximar dos colegas e participar ativamente da aula, ano apenas daquela atividade em particular, mas, de todas as outras. Essa, com certeza, foi a experiência mais marcante em todo o período de estágio nessa instituição de ensino privada.

Ficamos entusiasmados com a mudança de ânimo de Johnny e curiosos para entender o que poderia ter provocado essa mudança? Será que foi algo relacionado com a atividade? Será que os problemas em casa foram resolvidos? Será que a alegria dos colegas teria despertado o seu interesse? Nós sabíamos que não tínhamos feito nada diferente de outras aulas.

De qualquer maneira, mesmo sem entender o que aconteceu, tratamos de conceder uma atenção especial para Johnny, a fim de garantir que não retomasse o comportamento anterior.

Sujeito	Etapa	Ciclos		
Educador	Diretividade pedagógica	1		Estagiários organizam uma roda de conversa com a turma, escolhem de forma participativa as atividades e iniciam a aula de recreação dirigida.
Educando	Reciprocidade	2		A turma se envolve com a atividade, mas, um aluno, Johnny, isola-se no canto do pátio e se recusa a participar da aula.
	Ação intencional	3		Após uma conversa de convencimento, o aluno procura a proximidade da professora e começa a chorar.
Educador	Responsividade	4		Os estagiários conversam com a professora para buscar maiores informações e são informados sobre a depressão grave da mãe de Johnny.
	Diretividade pedagógica		1	Os estagiários estudam alternativas para despertar o interesse de Johnny, mas, não alcançam êxito. Continuam com as atividades com o restante da turma.
Educando	Reciprocidade		2	Transcorrido cerca de 4 ou 5 aulas, Johnny, de forma inesperada, aproxima-se dos amigos e começa a participar da aula em uma atividade de mímica.
	Ação intencional		3	Ao fim da atividade de mímica, Johnny continua envolvido e participa de todas as demais atividades da aula.
Educador	Responsividade		4	Os estagiários deram uma atenção especial a Johnny, para incentivá-lo a participar de todas as aulas daquele momento em diante.

Análise e Discussão

Como a análise teórica envolve diversos conceitos e possui várias etapas diferentes, difíceis de serem compreendidas em um primeiro momento, optamos pela construção de um diagrama temporal que ilustra cada um dos momentos e permite a visualização da metodologia como um todo.

Na primeira coluna estão os aspectos teórico conceituais chaves e na segunda coluna, o detalhamento das atividades metodológicas, relacionadas a cada um dos conceitos da primeira coluna, a serem realizadas ao longo da pesquisa.

Análise do Ciclo de mediação	<ul style="list-style-type: none">• Descrição das 4 fases de comunicação• Definição da direção do ciclo de mediação• Identificação da interrupção do ciclo de mediação
Análise dos recursos auxiliares Experiência de Aprendizagem Mediada	<ul style="list-style-type: none">• Inversão da direção do ciclo de mediação• Regulação do nível de dificuldade• Utilização de estratégias de motivação• Mobilização da atenção
Análise de uma variável chave por uma teoria adicional	<ul style="list-style-type: none">• Identificação de variável chave p/ atividade educativa• Teoria adicional: implicações p/ flexibilidade educacional

Vamos iniciar análise do ciclo de mediação, que corresponde ao último estágio de explicitação da situação educativa a fim de fornecer ao educador 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

Definição da direção do ciclo de mediação

Em relação ao ciclo de mediação, a primeira ponderação a ser apresentada é a a caracterização da direção do ciclo de mediação, que nesse caso, pode ser descrita como uma “diretividade dialogada”. Os estagiários apresentam sugestões de atividades para os alunos, escolhidas dentre aquelas que contribuem para o alcance dos objetivos, e os alunos, por sua vez, têm autonomia para escolher uma delas. Ao

agir dessa maneira, os alunos assumem um papel ativo diante da organização das atividades da aula, tornando-se co-responsáveis pelas decisões tomadas.

Em segundo lugar, é preciso especificar as circunstâncias que provocaram a interrupção do ciclo de mediação. Na situação educativa descrita, a interrupção decorre da recusa de Johnny de participar das atividades em função de seu estado psicoemocional diante de problemas familiares que não estão relacionados com a escola ou com a aula.

Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

Inversão da direção do ciclo de mediação

A primeira alternativa para a realização de uma adaptação educacional que corresponda às necessidades de Johnny é sugerida pela própria dinâmica do ciclo de mediação: a inversão da direção, ou seja, se o educador estava na direção da atividade educativa, ele deve oferecer ao(s) educando(s) a iniciativa de definir o que deve ser feito, de forma que a responsabilidade pela condução da atividade se transfere para o educando.

Recorremos a esse expediente, quando, na roda de conversa do início de uma aula, facultamos a Johnny a possibilidade de escolher a atividade a ser realizada por toda a turma. Infelizmente, a estratégia não foi suficiente para modificar o seu comportamento. Isso mostra um aspecto importante das adaptações educacionais: nem sempre as adaptações sugeridas são efetivas.

É exatamente por isso que o professor deve estar pronto para seguir fiel ao propósito de refletir sobre novas alternativas didáticas a serem experimentadas, até ser capaz de encontrar uma efetiva, ou, até que várias alternativas articuladas entre si demonstrem eficiência, ou ainda, até que não encontre uma alternativa adequada, mas, deixe evidente para o aluno e para si mesmo, que está totalmente comprometido com a aprendizagem dele.

Conforme descrito no referencial teórico, Feuerstein (1991) propõe três tipos de recursos auxiliares: (1) a regulação do nível de dificuldade da atividade educativa a ser realizada: que permite ao educador, realizar uma avaliação das capacidades funcionais do educando, e optar pela (1a) redução ou (1b) ampliação do nível de dificuldade da atividade educativa de acordo com o potencial identificado; (2) a utilização de estratégias de motivação do educando: que permite ao educador

comunicar ao educando (2a) o reconhecimento pela sua resiliência, (2b) informações positivas que desenvolvam uma percepção subjetiva de competência, e (2c) a satisfação de estarem compartilhando essa experiência mútua de aprendizagem; (3) a mobilização da atenção do educando para as características da situação problema a ser resolvida: que permite ao educador (3a) cooperar com o educando e (3b) estabelecer articulações entre a situação educativa em curso e outras experiências de aprendizagem mediada já vivenciadas anteriormente.

Regulação do nível de dificuldade

De acordo com Feuerstein (1991) a regulação do nível de dificuldade permite ao professor realizar uma avaliação das capacidades do aluno para verificar a necessidade de reduzir ou ampliar o nível de dificuldade, de forma a adequar a atividade ao seu potencial de aprendizagem. Na situação descrita, como o aluno sequer inicia a atividade, não é possível identificar se o seu desinteresse foi motivado por um desempenho insuficiente.

Porém, como o objetivo das atividades era a interação social entre os alunos da turma, a natureza das atividades era predominantemente recreativa, logo, com um nível de dificuldade baixo, sem nenhuma exigência de desempenho. Uma alternativa utilizada e que se aproxima dessa questão, foi a diversificação das atividades, ou seja, como não podíamos avaliar as capacidades de Johnny, apresentávamos novas atividades para tentar despertar seu interesse por uma na qual se sentisse empoderado.

Utilização de estratégias de motivação

As duas primeiras estratégias de motivação sugeridas por Feuerstein (1991) estão relacionadas com a mediação que o professor deve fazer para comunicar ao aluno que valoriza e reconhece a sua dedicação e esforço ao processo de aprendizagem, como também, para ajudá-lo a identificar seus progressos parciais, ao invés de considerar apenas o resultado final. São, portanto, recursos que dependem da participação do aluno, o que não se aplicava ao caso de Johnny.

A terceira estratégia de motivação indica a importância de o professor demonstrar, de maneira sincera, a sua satisfação de estar compartilhando com Johnny esses momentos de aprendizagem mútua. Esse é um ponto importante, pois,

a nossa frustração com a recusa de participação de Johnny na aula, não podia transparecer para ele, caso contrário, existia o risco desse sentimento ser confundido com uma insatisfação em relação a ele como pessoa e não somente à sua atitude, o que poderia se transformar em uma fonte adicional de estresse emocional para Johnny.

Era importante, portanto, demonstrar interesse e preocupação com ele, mas, sem recriminá-lo e, por outro lado, demonstrar a nossa satisfação com o restante da turma que estava participando ativamente da aula, para que servissem como um “modelo social” para ele.

Ao final, a dinâmica do ciclo de mediação foi retomada por um outro aspecto motivacional, de caráter intrínseco, que não faz parte dos recursos auxiliares de Feuerstein, tendo em vista que não está ao alcance da mediação do professor, pois é algo que ocorre a partir do próprio aluno e de sua capacidade para lidar com seus conflitos psicoemocionais. Johnny, ao acompanhar as aulas e ver seus amigos de turma participando da recreação, como também, ao sentir-se seguro afetivamente pelo acolhimento da professora e pela compreensão e interesse dos estagiários, motivou-se empaticamente para participar das aulas.

Essa experiência denota, de maneira clara, que alguns dos problemas vivenciados em sala de aula, possuem as suas raízes em questões que dizem respeito ao contexto de vida do aluno e, portanto, estão fora do alcance do professor, como também, não são provocados por ele ou por alguma falha na sua atividade educativa ou na sua mediação.

Nesses casos, convém respeitar e compreender os problemas vividos pelo aluno, ao mesmo tempo em que mantém o curso dinâmico da prática educativa para o restante da turma. Dar tempo para que o aluno, com todo o suporte que estiver ao alcance da escola e da família, consiga reunir forças para participar das atividades educacionais, mesmo que seus problemas não tenham sido superados, é uma das opções.

Mobilização da atenção

Para mobilizar a atenção do aluno, Feuerstein (1991) sugere que, ao invés de deixar o aluno realizar a atividade de forma independente ou na interação com seus colegas de turma, o professor se dispõe a cooperar e realizar a atividade junto com o

aluno. Essa foi uma das estratégias que utilizamos, mas, que não foi suficiente, naquele momento, para motivar a participação de Johnny na aula.

Feuerstein (1991) também sugere que o professor tente fazer uma articulação entre a situação problema e outras experiências de aprendizagem já vivenciadas pelo aluno. Nesse sentido, tentamos argumentar que a recreação dirigida não era diferente das atividades que ele realizava em sala de aula, apesar de saber que, o ambiente externo à sala de aula costuma ser representado na cultura escolar, como uma atividade livre, que pode ser aproveitada de acordo com o interesse de cada um, sem qualquer tipo de cobrança.

Também argumentamos, em uma analogia ao esporte, que a turma era como um time, que estava desfalcado com a sua ausência em campo. Isso costuma ocorrer quando um jogador está impossibilitado de jogar em função de uma lesão esportiva grave, mas, como ele não estava machucado, deveria jogar junto com seus colegas, apesar de saber que a sua “lesão” era real, mas, de caráter psicoemocional.

Esses, no entanto, são dois exemplos da tentativa de utilizar um recurso auxiliar de mediação que contribua para a construção de experiências de aprendizagem mediadas que superem a interrupção da prática educativa.

Considerações Finais

Descrever o cenário educativo e analisar o processo de mediação de modo a identificar estratégias didáticas alternativas para a construção de experiências de aprendizagem que potencializem a participação efetiva de um aluno, com 6 anos de idade, que se recusa a participar nas atividades da recreação dirigida de uma escola privada de Ensino Fundamental, que adota uma proposta pedagógica pós-construtivista.

A análise da situação educativa contribuiu para o alcance do objetivo do estudo, ao identificar uma série de estratégias didáticas alternativas para contornar o problema com a recusa de participação nas atividades de um aluno que estava com dificuldades psicoemocionais em função de problemas familiares.

A reflexão crítica sobre a nossa própria prática pedagógica demonstrou que, mesmo quando se recorre a várias propostas de mediação, nem sempre serão efetivas. Existem dificuldades vivenciadas em sala de aula que tem as suas raízes em questões externas que estão fora do alcance do professor. Isso, no entanto, não isenta o professor da responsabilidade de mobilizar as suas capacidades críticas, criativas e teóricas para enfrentar a situação.

Estamos conscientes da importância de investir na formação de bons professores, qualificados e críticos, que sejam capazes de construir a sua própria pedagogia, com intuito de transformar a educação que temos, ao colocar o aluno no centro do processo, aceitando suas particularidades e contribuindo para o seu desenvolvimento em um formato não convencional.

Referências Bibliográficas

LA ROSA, Jorge (org.). **Psicologia e educação**: o significado do aprender. 7. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PORTELLA, Giselly Jordan Virgínia. *Pós-construtivismo: uma proposta para a alfabetização*. Disponível em

>http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA5_ID3519_26072016152336.pdf < acesso em 20 de setembro de 2018 às 19:50.

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.

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.

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.

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

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

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