



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação Física  
Licenciatura em Educação Física

WENDER BRUNO ALMEIDA VIEIRA

**Experiências de aprendizagem mediadas na Educação Física escolar: a  
participação nas aulas**

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília  
2021

WENDER BRUNO ALMEIDA VIEIRA

**Experiências de aprendizagem mediadas na Educação Física escolar: a  
participação nas aulas**

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

Orientador: Alexandre Luiz G. de Rezende

Brasília  
2021



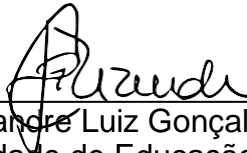
WENDER BRUNO ALMEIDA VIEIRA

**Experiências de Aprendizagem Mediadas na Educação Física escolar: a participação nas aulas**

Relatório final, apresentado à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

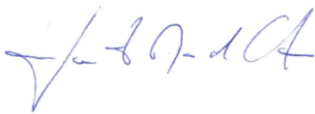
Brasília, 10 de junho de 2021.

BANCA  
EXAMINADORA



---

Prof. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende  
Faculdade de Educação Física/UnB



---

Prof. Jonatas Maia Costa  
Faculdade de Educação Física/UnB

## Dedicatória

Dedico este trabalho aos profissionais da área de educação física, de modo a contribuir com o entendimento dos fatores associados a exclusão e autoexclusão dos alunos na educação física escolar.

## Agradecimentos

Agradeço a minha família por me apoiar e me incentivar a concluir o curso mesmo em momentos difíceis e de indecisão a qual passei durante o período da faculdade, gostaria de agradecer também aos professores da Faculdade de Educação Física pelo excelente trabalho de condução das disciplinas e atendimento aos alunos, agradecer aos colegas da faculdade que fizeram parte da minha vida durante o transcorrer da faculdade, onde pude encontrar grandes amizades que com certeza continuarão após minha formação.

Agradeço também ao professor Alexandre Rezende por ter me aceitado como orientada nesta etapa final da minha conclusão do curso.

“Nossa maior fraqueza está em desistir. O caminho mais certo de vencer é tentar mais uma vez.”

Thomas Edison

## Sumário

Resumo .....	9
Introdução.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Objetivos.....	17
Flexibilização Educacional .....	18
O cenário educativo .....	19
Ciclo de mediação .....	22
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada.....	25
Métodos .....	28
Resultados .....	32
Descrição do Cenário Educativo .....	37
Cenário educativo (descrever no formato de texto e apresentar uma versão resumida no quadro).....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Situação educativa selecionada.....	39
Análise e Discussão.....	42
Considerações Finais.....	51
Referências Bibliográficas.....	51



## Resumo

Este estudo busca entender os fatores causadores da exclusão e autoexclusão dos alunos no ambiente escolar nas aulas de educação física afetando assim a participação efetiva de alguns dos alunos nas aulas, desta forma observou-se três situações educativas em uma escola pública de Ceilândia DF, onde se percebeu alguns fatores relevantes que levaram a exclusão, como a falta de habilidades motoras, gênero, e desinteresse nas atividades. Assim, verificou-se a necessidade de uma educação bidirecional e mediação efetiva assumindo papel principal, do professor com os educandos, sendo necessário uma adaptação educacional com o objetivo de incluir os menos habilidosos e as meninas aos espaços destinados a aprendizagem, utilizando como instrumento principal as teorias de Feuerstein e Vygotsky, e a Experiencia de aprendizagem mediada, com o foco na aprendizagem efetiva dos educandos.

Palavras-Chave: Flexibilização Educacional; Exclusão; Aprendizagem; Inclusão; Mediação docente.

## Introdução

A educação física, sendo um componente curricular obrigatório, está presente ou pelo menos deveria, em todas as escolas em âmbito nacional, tendo dentre os diversos objetivos o desenvolvimento pleno dos estudantes na área cognitiva, social e motora.

Ao longo do seu percurso histórico no ambiente educacional a educação física teve seus propósitos modificados várias vezes, de acordo com o modelo pedagógico vigente a época. Desta maneira, segundo CHICON (2008), a Educação Física, quando começou a ser ministrada na escola era vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, “fortalecidos” pelo exercício corporal, tornavam-se úteis, de forma física, ao sistema social, o que, como consequência, terminava por excluir e tratar como doentes os alunos que apresentavam necessidades especiais.

Fazendo um contraponto com a educação física vivida por mim, ao longo da educação básica, como também, nas observações e demais experiências do estágio supervisionado, durante o curso de licenciatura da UnB, posso afirmar que a educação que temos hoje não segue mais os princípios higienistas de tempos atrás, mas, por outro lado, assim como antigamente, ainda é possível identificar a ocorrência de muitas situações de exclusão dos alunos que apresentam dificuldades motoras, mesmo não sendo pessoas com deficiência.

Dependendo da forma de conceber a Educação Física, não é difícil legitimar a exclusão de alunos de determinadas atividades, apresentem eles NEEs ou não. Já vivenciamos muitas vezes a exclusão disfarçada dos menos hábeis, dos mais gordinhos, dos mais lentos, enfim, daqueles que não se enquadram em um padrão preestabelecido. (CHICON 2008 p.20)

Desta maneira, a partir das situações educativas vivenciadas em uma escola de ensino público da região administrativa de Ceilândia, no Distrito Federal, como parte das atividades da disciplina de estágio supervisionado, presenciei, inclusive nas aulas ministradas por mim, diversas ocasiões, por motivos também diversos, em que alunos com dificuldades motoras ou com interesses divergentes não participavam ativamente das atividades.

Este grupo de alunos que, de forma não voluntária, é deixado de lado nas aulas de educação física e perde a oportunidade de receber estímulos importantes para o aperfeiçoamento de suas habilidades motoras ou para um melhor conhecimento de

suas possibilidades corporais, possui algumas características em comum: as meninas, alunos com sobrepeso, mas também, casos relacionados com fenótipo, tais como, fatores ambientais, nível socioeconômico e a cultura de atividades físicas regulares na família do educando. Como professores, temos a responsabilidade de dar uma atenção especial a estes casos que muitas vezes foram negligenciados.

A atividade física regular ajuda no aprendizado e aprimora diferentes gestos e movimentos que ao longo do tempo e com cada vez maior desenvolvimento se torna responsável pelo movimento do ser humano e todas as proezas físicas relacionadas ao mesmo. (Verli 2017 p. 319)

Diante da diversidade de variáveis que interferem no desenvolvimento de cada aluno cabe ao educador analisar as dificuldades dos alunos para que possa desenvolver um trabalho inclusivo, como descrito por Teles (2013: pág. 3025)

Considerando a dificuldade do educador em conhecer efetivamente as necessidades de todos os seus alunos, a junção de conhecimentos e habilidades de profissionais especializados em estratégias instrucionais, abordagens de aprendizagem cooperativa, problemas comportamentais e práticas de avaliação, entre outros saberes, poderiam propiciar a criação coletiva de escolas mais efetivas.

Assim, torna-se indispensável, principalmente nas aulas de educação física escolar, que os professores recorram à flexibilização educacional, de maneira a proporcionar aos educandos uma educação inclusiva e de qualidade. O princípio da modificabilidade cognitiva, proposto por Feuerstein (1991) para reafirmar o potencial de aprendizagem de todos os alunos, desde que seja feita a mediação docente adequada, de maneira a promover a equidade entre os alunos.

Linha de pesquisa sobre Flexibilização Educacional<sup>1</sup>

O estudo sobre o processo de flexibilização educacional, com destaque para a mediação docente na construção de experiências de aprendizagem adequadas para favorecer o desenvolvimento humano, é uma das linhas de pesquisa da Faculdade de Educação Física da UnB que tem por finalidade capacitar futuros professores para que se dediquem à reflexão crítica sobre uma didática inclusiva nas aulas de Educação Física escolar.

Partimos do princípio de que todos os educandos possuem potencial para aprendizagem efetiva, de acordo com o conceito de *modificabilidade cognitiva*

---

<sup>1</sup> 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.

*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).

Feuerstein<sup>2</sup> 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 tutorial<sup>3</sup>, 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.

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

---

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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.

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)

A categorização, no entanto, serve a um propósito analítico e pretende identificar o objeto de estudo central dos estudos realizados sobre a Educação Física escolar. Bracht et al. (2012b:13) relatam como um dos aprendizados da realização dessa revisão narrativa, a compreensão da "precariedade das classificações". Nosso estudo da flexibilização educacional, por exemplo, inicia com um relato autobiográfico dos professores em formação, em seguida, investe em um breve diagnóstico para compreensão da realidade sociocultural, da estrutura familiar-comunitária e do contexto institucional da escola, a fim de situar a atividade educativa, porém, quer analisar em profundidade a mediação docente no trato didático-dialógico com os conteúdos, métodos e formas de avaliação para favorecer a aprendizagem dos educandos.

Sendo assim, para nós, o estudo da educação física escolar: requer uma reflexão sobre os fundamentos da atividade docente; compreende que a educação ocorre em uma conjuntura, composta de diversos fatores, que devem ser conhecidos e considerados pelo professor para subsidiar a construção das experiências de aprendizagem; e, como objeto de estudo central, quer analisar como o professor enfrenta os desafios da mediação docente, a fim de fomentar o desenvolvimento e a humanização dos educandos. Em outras palavras, ao mesmo tempo que abrange as três categorias propostas por Bracht et al. (2012), tem consciência de que a fundamentação e o diagnóstico são aspectos constitutivos da atividade educativa de um professor que pretende ser pesquisador e reflexivo, que devem fazer parte da análise, porém, nosso objeto de estudo central é a intervenção educativa e seus atores sociais.

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 Stenhouse<sup>4</sup> (1975 in KNOBEL and LANKSHEAR: 2008; p14), de que os educadores devem desenvolver competências que os habilitem a atuar como Professores Pesquisadores Reflexivos (PPR), de acordo com a interpretação de Silva e 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).

A proposta de estudo envolve o professor-pesquisador na realização de cinco etapas complementares: primeiro, a narrativa autobiográfica do seu percurso formativo para se constituir em um professor(a) de educação física; segundo, a descrição do cenário educativo, momento em que analisa o contexto sociocultural no

---

<sup>4</sup> 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.

qual está inserido como professor; terceiro, a seleção e descrição de *experiências de aprendizagem mediadas*, consideradas como relevantes para problematização da mediação docente; quarto, a descrição e a análise do ciclo de mediação vivenciado entre professor(a) e educando(s); quinto, a análise das adaptações didáticas sugeridas pelo uso dos *recursos auxiliares de mediação*, conceitos adaptados a partir da Escala de Aprendizagem Mediada proposta por Lidz (1991) para avaliar a capacidade de o professor realizar, com qualidade, a mediação docente para a aprendizagem, de acordo com os princípios-chaves de Feuerstein (1991).

Iniciamos, portanto, pela análise do processo de formação dos professores, por meio do resgate: (a) das experiências educativas pessoais do licenciando com a Educação Física, afinal, está se formando para ser professor(a) de Educação Física, mas, já participou ativamente deste cenário educativo na condição de aluno(a); (b) em seguida, vamos analisar as experiências, acadêmicas e de estágio, vivenciadas ao longo do curso de Educação Física, a fim de identificar as aprendizagens que contribuíram para a sua identidade atual como professor(a) de Educação Física (ou suas resistências para assumir esta identidade); (c) por fim, vamos abordar as expectativas profissionais após a conclusão do curso. Queremos, desta maneira, esclarecer qual é a posição ideológica e os compromissos sociais que dão suporte para enfrentar os desafios da educação.

Em seguida, consciente de que o(a) professor(a), deve conhecer e se posicionar criticamente diante dos aspectos histórico-culturais, sócio-político e institucionais que circunscrevem a atividade educativa, vamos realizar a descrição do cenário educacional, o que fornece subsídios para a compreensão da realidade de vida dos alunos e contextualiza a intervenção educativa a ser realizada.

A próxima etapa requer a aproximação com a prática educativa, o que é feito por meio da seleção e descrição detalhada de *experiências de aprendizagem mediadas* (EAM), que permitam a análise do ciclo de mediação e a compreensão da interação dialógica entre professor e educando, de forma a verificar se existem pontos que caracterizam interrupção ou ruídos que prejudicam a comunicação, e, em seguida, se é conveniente inverter quem é responsável pela proposição das atividades, o(a) professor(a) ou o educando(a).

Em seguida, nos dedicamos à análise teórica das possibilidades educativas que o professor pode lançar mão para construir estratégias didáticas alternativas que



promovam a flexibilização educacional e a individualização do processo ensino-aprendizagem.

Enquanto a atividade docente tradicional está centrada na transmissão de informações e no fornecimento de instruções para que o estudante lide de forma independente com os problemas, a construção de experiências de aprendizagem mediadas, por sua vez, requer um professor que seja capaz de se interpor entre a atividade e o estudante, ao selecionar atividades lúdicas e criar situações-problema que sejam adequadas ao interesse e as capacidades dos estudantes, como também, de participar da compreensão do tipo de situação-problema e de acompanhar a maneira como o estudante elabora a sua solução para o problema, ou seja, interpondo-se entre o estudante e a atividade que vai promover a sua aprendizagem (Avendaño, WR;Parada-Trujillo, AE: 2012).

A fim de provocar a diversificação das estratégias didáticas utilizadas no processo ensino-aprendizagem, testamos as contribuições dos recursos auxiliares para a mediação, que sugerem algumas adequações didáticas elementares, 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 realizar as adaptações educacionais, mas, sugerir uma série de estratégias didáticas que fornecem ao professor opções de como flexibilizar as atividades de ensino. Muito mais do que encontrar uma solução, a proposta é desenvolver uma postura comprometida com a reflexão crítica sobre a mediação docente, de forma a capacitar os professores a serem criativos e comprometidos com a qualidade da educação.

Acreditamos que 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 do contexto histórico-cultural que circunscreve essa experiência, confere-lhe significados e direciona a busca de soluções.

**Problema**

No transcorrer das situações educativas costumam aparecer alguns problemas que comprometem a efetiva participação de todos os alunos nas atividades propostas, culminando na exclusão e, às vezes, autoexclusão de alguns dos estudantes. Independente das causas, que podem estar relacionadas como, por exemplo, a inabilidade motora, questões de gênero, círculos de preferência afetiva dentro da turma (“panelinhas”), temos que encontrar alternativas didáticas que adequem as atividades para que a participação de todos seja possível.

Sendo assim, nosso problema de pesquisa é: quais são as modificações educacionais que contribuem para a participação ativa de todos os alunos nas aulas de educação física no Ensino Fundamental? Como os recursos auxiliares, oriundos da teoria de Feuerstein (1991), podem indicar alternativas didáticas que enriqueçam a mediação docente para que atenda às necessidades individuais dos alunos?

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

## Objetivos

### Geral

Este estudo se dedica à compreensão dos processos de exclusão e autoexclusão dos alunos nas aulas de educação física no Ensino Fundamental, por meio da análise de situações educativas vivenciadas ao longo do estágio supervisionado no curso de licenciatura, de maneira a conhecer as diferentes causas destes fatores e, a partir dos conceitos teóricos de Feuerstein (experiência de aprendizagem mediada) e Vygotsky (mediação docente) desenvolver alternativas didáticas para que os professores lidem com esses problemas, de maneira a promover a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes.

## Flexibilização Educacional

O presente estudo faz parte da linha de pesquisa e extensão sobre a flexibilização educacional em educação física e esporte<sup>5</sup>, 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 educativo*), 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*).

---

<sup>5</sup> 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.

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 educativo 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.

#### Percurso formativo do(a) educador(a)

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

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

A narrativa autobiográfica, enquanto opção metodológica, constitui-se em parte do nosso processo de tomada de consciência, pois mobiliza a emersão de aspectos intuitivos, pessoais, sociais e políticos, ou seja, daquilo que realmente ficou

em nossa memória, e que se vincula com a discussão sobre o modelo de professor que orienta a nossa identidade pedagógica (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018).

Iniciamos pelo resgate de nossas experiências educativas pessoais com a Educação Física, afinal, estamos envolvidos com a formação para sermos professores(as) de Educação Física, mas, já participamos ativamente deste cenário educativo 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 educativo

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 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 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 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.

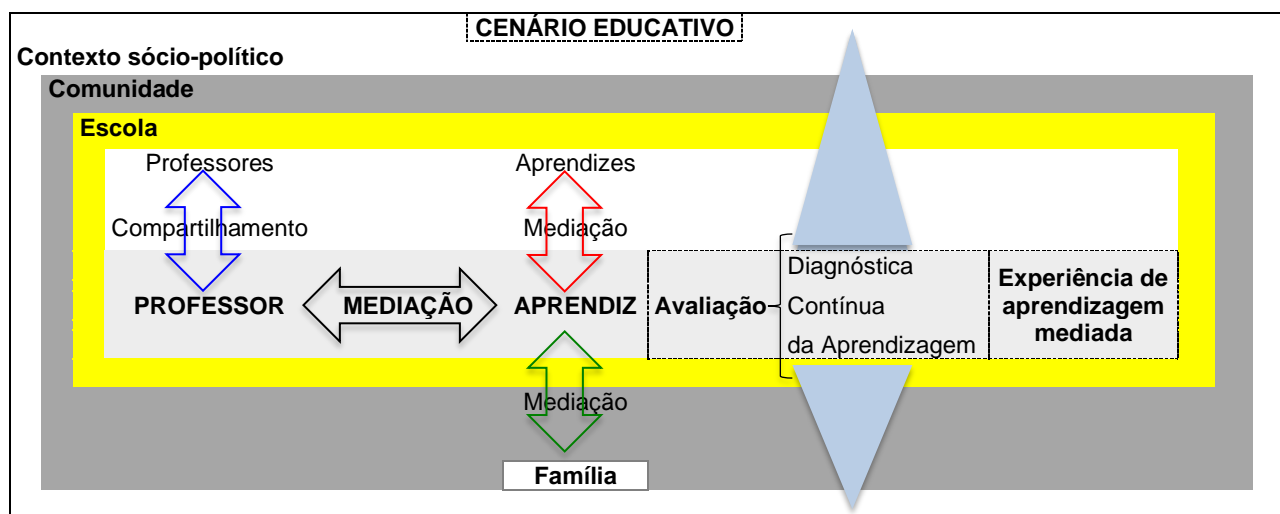
A análise descritiva do cenário educativo deve levar em consideração as características interdependentes de dois aspectos chaves:

(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 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 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 (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.

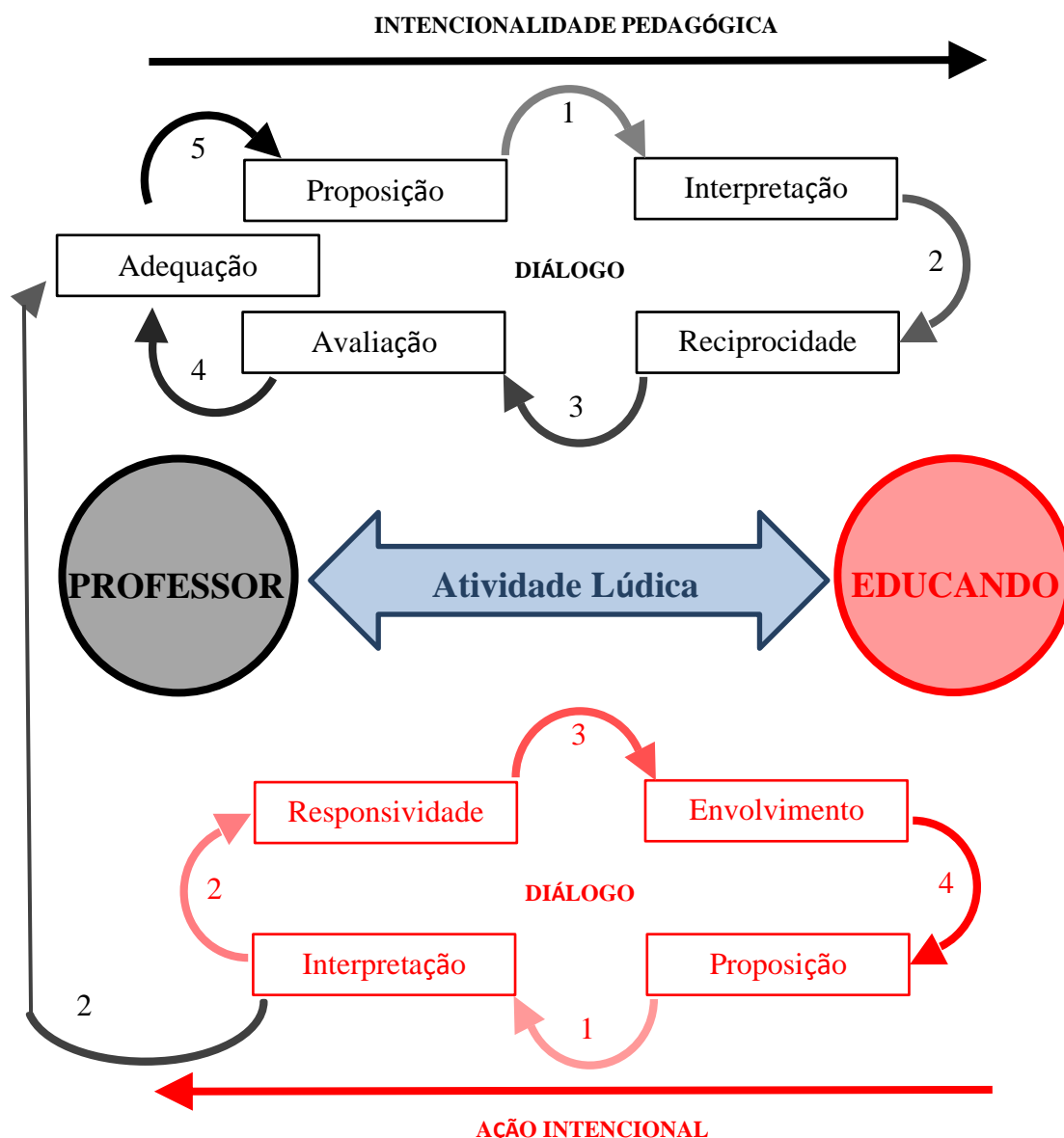


Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e educando

O ciclo de mediação permite identificar os entraves que normalmente comprometem o processo ensino-aprendizagem. Quando, por exemplo, o professor utiliza de maneira equivocada sua prerrogativa de proposição pedagógica e direciona

a interpretação do significado de sua ação intencional para uma solução específica da situação lúdica apresentada ao estudante, rompe-se o ciclo de mediação, tendo em vista que o educando é sujeitado e perde a sua condição de dialogar.

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

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

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

#### Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada

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

A regulação do nível de dificuldade da situação problema proposta como conteúdo durante a atividade educativa pode se dar em dois sentidos antagônicos: (a) regulação da atividade à competência do educando, quando o professor modula a dificuldade do problema, tornando-o mais simples, de maneira a corresponder ao potencial de aprendizagem do educando, e; (b) apresentação de um desafio para o educando, quando o professor aumenta a dificuldade do problema, tornando-o mais complexo ou substituindo o tipo de problema, de maneira a criar um desequilíbrio em relação às aprendizagens já adquiridas, de forma a criar a necessidade do educando desenvolver novas habilidades.

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

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

Sujeito	Etapa	Ciclos	Recursos auxiliares
Educando	Ação intencional	1	A. regulação do nível de dificuldade
Professor	Responsividade	2	
Professor	Proposição pedagógica	3	
Educando	Reciprocidade	4	
Professor	Proposição pedagógica	1	B. utilização de estratégias de motivação
Educando	Reciprocidade	2	
Educando	Ação intencional	3	C. mobilização da atenção
Professor	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 (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 educativo; avaliação do ciclo de mediação entre professor 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 (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, conforme aponta Iza e Neto (2015:121)

Não temos analisado as nossas práticas de(o) ensino com o cuidado que elas merecem, apesar das experiências isoladas. De modo que muitos temas começam a ser uma paisagem comum no cenário da docência, não se dando a devida atenção. A aprendizagem da docência tem ficado circunscrita à observação e tentativa-erro, podendo essa experiência de ensino ser planejada ou não.

O foco central do nosso estudo é a intervenção educativa, a partir da compreensão de como os saberes docentes são construídos, o que requer a análise das articulações que possuem com a identidade pedagógica dos(as) professores(as). O envolvimento dos professores com os desafios da educação exige a aproximação da mediação docente com a reflexão científica, tanto no sentido de propor uma intervenção baseada em evidências, como em participar da produção de novos saberes docentes. Este modelo, proposto por Stenhouse (1975), ficou conhecido como Professor Pesquisador Reflexivo.

De acordo com a mapeamento do campo de estudos da Educação Física escolar feito por Bracht et al. (2012), nos situamos na categoria que se dedica ao estudo da “Intervenção”, ou seja, das questões referentes à atividade educativa propriamente dita, ou seja, “a aula acontecendo”. O foco central do estudo é a mediação docente em torno do processo ensino-aprendizagem, que inicia a partir da compreensão das características do(s) educando(s) e da escolha consciente dos objetivos que direcionam a atividade educativa para, em seguida, refletir sobre as estratégias didáticas e as adaptações que podem ser realizadas ao longo da aula 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.

Porém, entendemos que a discussão acerca da reflexão que fazemos sobre a nossa atividade educativa está diretamente associada a quem somos, como pessoas e como professores(as), e, paralelamente, à leitura que fazemos da nossa realidade social e educativa. Sendo assim, iniciamos o estudo pelo relato

autobiográfico do nosso percurso formativo, e, iniciamos a discussão da atividade educativa pela análise da conjuntura sociopolítica e do contexto de vida e educação no qual professor(a) e alunos(as) estão inseridos.

Portanto, a pesquisa, metodologicamente, pode ser dividida em duas partes: a primeira parte se refere ao(à) professor(a) e ao contexto socioeducativo, logo, reúne dois 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 CODEPLAN<sup>6</sup> 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.

A descrição do cenário educacional não tem um objetivo em si mesmo. A principal função dessa breve avaliação diagnóstica é contribuir para a compreensão do contexto no qual as situações educativas estão inseridas. A descrição deve conter os aspectos mais relevantes e diretamente relacionados com as situações educativas,

---

<sup>6</sup> 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/>

fornecendo-lhes uma conjuntura que esclareça os elementos que exercem influência sobre elas e as 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 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 assistemática, três situações educativas que nos chamaram atenção. Em seguida, realizamos a descrição, da forma mais detalhada possível, de cada uma destas situações educativas.

O registro das atividades é contínuo, ou seja, descreve os eventos na mesma sequência em que ocorreram. Na descrição, nos preocupamos em fornecer uma riqueza de detalhes que permita ao leitor reconstituir os eventos, para isto, damos informações sobre: (a) o contexto institucional no qual estão inseridos; (b) o momento em que a atividade transcorre; (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.

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 professores e educandos observados. Se queremos dialogar com os professores 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 as situações educativas.

A análise se restringe a poucas 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).

Minhas experiências com educação física na escola, durante a Educação Básica, foi marcada (não sei se perpetua até hoje?) pela vivência, a cada bimestre, de uma modalidade esportiva diferente: vôlei, basquete, futsal e handball. A questão é que, como todo ano o conteúdo era o mesmo conteúdo, o que era novidade do primeiro ano passou a ser repetição nos anos posteriores. Não recorro de nada diferente disso, praticamente durante todo o percurso educacional na escola.

Na minha educação infantil, não me recordo muito bem, mas, estudei em algumas escolas que não tinham sequer uma quadra, as atividades eram realizadas no pátio, com cordas e algumas bolas; estas escolas também não tinham professor de educação física. No final do EF I, mudei para uma escola que tinha uma estrutura física melhor. A escola tinha sido recém reformada, tinha quadra esportiva e um espaço bem amplo para realizar atividades, porém, ainda não tinha professor de educação física.

A professora levava a turma para quadra esportiva e dava uma bola para a gente, e nos deixava à vontade pra brincar do que queríamos. A partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, comecei a ter professor de educação física, mas, com os conteúdos bimestrais que comentei acima.

Como sempre estudei na escola pública, não sei o quanto esta questão está de alguma forma relacionada com o currículo da rede de ensino; nunca tive contato com a escola particular, então, não sei dizer se era a mesma proposta pedagógica ou não.

Além disso, no cotidiano escolar, independente da modalidade esportiva que estava sendo trabalhada, os meninos tinham preferência pelo futebol, logo, sempre que havia uma oportunidade, reivindicavam a liberação do horário da aula para que pudessem jogar futebol. Os demais, que não gostavam ou não tinham habilidade para jogar, assim como as meninas, ficavam literalmente, deixados de lado (nas imediações da quadra).

Me recordo que nesse período, conhecendo os garotos mais velhos, tinha vontade de pertencer ao grupo dos alunos mais populares, que, às vezes, faziam algumas coisas erradas, como “matar aula” para jogar bola. Matei muitas aulas, porque a oportunidade que tínhamos na educação física era muito pouco para satisfazer nossa vontade de jogar; cheguei a receber advertências, até chamarem meus responsáveis na escola.

No terceiro ano mudei de escola e vivi uma experiência diferente na educação física. Tive um professor que era bem rígido e que mais se aproximou do que significa dar realmente uma aula de educação física na escola. Quando eu paro para pensar “o que é ser professor de educação física” o único que me vem à mente é ele, que realmente fez um trabalho diferenciado.

No ensino médio, as aulas começaram da mesma maneira. Até essa época, portanto, a educação física, para mim, era um momento para ir à quadra e jogar um futsal com os colegas da turma; sempre que isso acontecia, estava tudo bem, para mim e para a maioria dos meninos, enquanto as garotas preferiam ficar sentadas, não participavam da aula, acho que pelo fato de não ter uma atividade que chamasse a atenção delas. No terceiro ano, mudei novamente de escola; fui para uma escola que era conhecida por ter muitos alunos aprovados na UnB e em outras universidades.

A estrutura física era semelhante à de outras escolas públicas, com a vantagem de ter uma quadra coberta, mas, nada muito além disso, bolas, cones e cordas, sempre o mesmo material, mas, desta vez, o professor era diferente. Ele já tem uma certa idade e era rígido. A diferença eram as atividades, ao invés de vôlei-basquete-futsal-handball ele mesmo criava as atividades, ou, pedia aos alunos para criarem atividades diferenciadas.

Fizemos vários tipos de competições e conhecemos modalidades diferentes; foi até com esse professor que eu tive contato pela primeira vez com o tênis; percebi que se as aulas tivessem atividades diferenciadas, que permitissem conhecer esportes pouco difundidos, acho que a participação dos alunos nas aulas seria maior.

Até então, pensei que o trabalho do professor de Educação Física era chegar na escola, dar uma bola para os alunos, e pronto, acompanhar a atividade para que não tivesse nenhuma briga. Ao conhecer esse professor, comecei a ter uma visão um pouco diferente sobre a Educação Física.

Ao escolher o curso, cometi um erro comum: as pessoas pensam que, quem gosta muito de esporte, como eu, deve fazer educação física, mas, ao entrar na universidade, percebi que poucos estudantes, no início do curso, entendem o que significa ser um professor de educação física; quase ninguém tem consciência de que vamos nos preparar para ser educadores e não para aprendermos a jogar os esportes.

Quando eu passei no vestibular para a UnB, fiquei muito feliz, e pensei que ia poder jogar e aprender diversos esportes durante todo o curso. Mas, logo nas primeiras aulas, comecei a entender quais são os propósitos da formação do professor de educação física. É muito diferente o que a gente pensa sobre a educação física enquanto somos alunos e o que temos que estudar na universidade para sermos professores de educação física.

Ao iniciar o curso ampliei aos poucos a minha visão sobre o que era realmente a educação física. Comparando com as experiências vividas por mim na escola, percebi que o perfil do professor de educação física almejado pelo curso de licenciatura da UnB se mostrou totalmente diferente.

Ao longo do curso, tive que lidar com as dificuldades decorrentes de uma dupla jornada, pois, tinha que conciliar a dedicação ao trabalho e aos estudos, o que pode ter me prejudicado na aprendizagem e na possibilidade de viver experiências formativas diferenciadas na universidade, como a participação em projetos de extensão ou em pesquisas científicas.

Em várias ocasiões sociais e até mesmo no círculo familiar e dentro da própria universidade, presenciei o preconceito com a profissão de educação física; na verdade, as pessoas não entendem a importância social da educação física, principalmente no ambiente escolar; não percebem o seu poder de transformação e as suas contribuições para os indivíduos.

Outro ponto que deve nos levar a uma reflexão é se parte dessa desvalorização da educação física não seja apenas pela falta de informação, mas também, algo provocado pela imagem negativa de uma parcela de profissionais, principalmente da área escolar, conhecidos como “rola bola”, que não se envolvem de fato com a sua responsabilidade na educação dos jovens estudantes.

No decorrer do curso e nas experiências vivenciadas no estágio supervisionado, percebi que há uma grande variação na forma como é realizado o ensino da educação física em cada escola.

Meu primeiro estágio foi realizado em uma escola parque<sup>7</sup>, onde tive a oportunidade de acompanhar o trabalho de professores comprometidos com uma educação de qualidade. Porém, nos dois estágios seguintes, em escolas de ensino fundamental e ensino médio, reencontrei com a educação física que conheci na minha própria trajetória escolar: restrita ao ensino de vôlei, basquete, futsal e handball, ou, a renúncia da função docente, quando o “professor” não realiza uma atividade planejada ou orientada com os estudantes, e simplesmente disponibiliza a bola para que escolham e organizem o jogo que quiserem jogar.

No primeiro estágio supervisionado tive também a oportunidade de atuar em uma escola pública de ensino fundamental, primeiro ciclo; em Brasília, na rede pública, não há professores especialistas em uma disciplina neste nível de ensino, logo, a escola não tem aulas de educação física. Na grade curricular existe um horário destinado à “Recreação dirigida”, quando os alunos são levados para o parque, a quadra ou o pátio e estimulados a brincar entre si, geralmente, de forma livre, sem atividades específicas. É uma oportunidade propícia para que os estagiários observem as interações entre as crianças e aprendam a realizar atividades recreativas com crianças.

Nessa escola vivenciei, de forma mais significativa, o papel de professor; consegui realizar algumas atividades e brincadeiras que tiveram uma boa aderência da maioria turmas. Esse interesse e disposição dos alunos para participar das aulas vai se perdendo aos poucos com o avançar das séries e da idade dos alunos; por exemplo, em minha experiência de estágio no ensino médio, grande parte dos estudantes arrumavam desculpas ou simplesmente falavam que não iam participar da aula.

Essa atitude dos alunos não deixa de ser um indicador da ineficiência da própria educação física escolar, que não conseguiu aproveitar as oportunidades para despertar ou manter o gosto por atividades físicas e esportivas das crianças, nos níveis

---

<sup>7</sup> As escolas parque fazem parte da proposta de educação integral preconizada por Anísio Teixeira, que inspirou o projeto político-pedagógico de Brasília; são equipadas com ateliês de arte, salas de música, piscina, quadra esportiva e até teatros e oferecem um programa de atividades diferenciadas, no contraturno, para os alunos das escolas circunvizinhas.

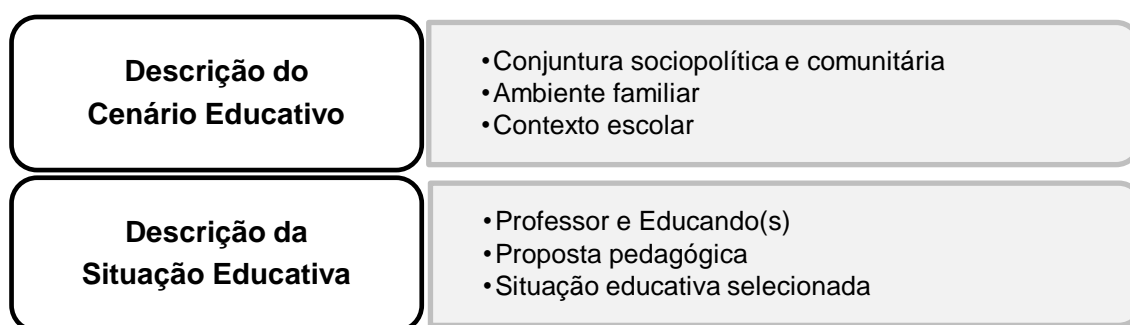
iniciais de escolaridade. Em função disso, uma dificuldade comumente observada nas escolas foi a exclusão, e também a autoexclusão, de alunos que demonstravam ter menos habilidades motoras para a prática das atividades esportivas desenvolvidas durante as aulas.

Em relação às minhas expectativas com a carreira profissional, no decorrer principalmente dos últimos semestres do curso, desenvolvi certa dúvida sobre atuar ou não dentro da área escolar, pois, conhecendo ao longo das experiências acadêmicas, desenvolvi um grande interesse pela área esportiva de alto rendimento, um campo de atuação do bacharelado, além de uma insegurança em relação à carreira docente, tendo em vista a incerteza de conseguir uma vaga de emprego. Em minha avaliação, há um grande número de formandos do curso de licenciatura, logo, uma grande expectativa pela realização de um concurso para professor na Secretaria de Educação do Distrito Federal, o que gera uma grande concorrência, principalmente para educação física. Diante disso, tenho interesse em também adquirir o diploma de bacharel em educação física, pois acredito que assim, após o final do curso, talvez tenha mais facilidade para me inserir rapidamente no mercado de trabalho.

## 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 Educativo

#### *Conjuntura sociopolítica e comunitária*

Ceilândia é hoje uma das maiores cidades satélites do Distrito federal, sendo a com maior número de habitantes, aproximadamente 448.000 habitantes, dos quais cerca de 290.000 pessoas aptas ao eleitorado, o que a torna a cidade com o maior número de votos, logo, uma comunidade que interessa à classe política, pelo menos durante as eleições. A sua população é formada majoritariamente por nordestinos que vieram para Brasília em busca de melhores oportunidades na capital federal.

A economia da cidade de Ceilândia é formada principalmente pelo comércio e pelas indústrias, apesar disso quando comparamos a renda média da população de Ceilândia com a de outras cidades satélites, vemos que a Ceilândia está no grupo de renda média-baixa. No âmbito cultural, é marcado pela riqueza e diversidade, tendo em vista ser uma cidade que recebe pessoas de várias partes do país, mesmo tendo algumas dificuldades de acesso ao lazer e, principalmente, à segurança.

No que se refere a educação também há dificuldades; várias escolas estão com estruturas insuficientes ou sucateadas dificultando assim que os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Esta conjuntura não contribui para a diminuição das desigualdades sociais e indica a necessidade de uma atenção especial para que não haja comprometimento do desenvolvimento destes alunos e da sua formação para o exercício da cidadania.

### *Ambiente familiar*

Um fator presente na formação das crianças da cidade é o fato da maioria ser criada por mães solteiras ou separadas, logo, a figura paterna costuma estar ausente no seu crescimento. Algumas famílias de baixa renda apresentam dificuldades para oferecer uma alimentação saudável para as crianças, como também, na adolescência, não é raro encontrar casos de gravidez, principalmente nas escolas de ensino médio.

Os alunos desta escola são em sua maioria oriundos de famílias com renda média-baixa, costumam ter entre 1 e 2 irmãos; em conversas com alguns alunos, verificamos que muitos residem em lares multigeracionais, ou seja, convivem com a “família extensa”, que reúne avós, tios e primos.

### *Contexto escolar*

Apesar da descrição geral de Ceilândia fornecer o retrato de uma cidade de periferia, com uma população majoritariamente de baixa renda, com dificuldades de acesso à educação de qualidade, ao lazer e à segurança, existem exceções. Algumas escolas gozam de uma estrutura melhor, onde se tem pelas condições para trabalhar de forma eficiente a educação física escolar, dispondo de quadras cobertas e grande variedade de materiais como bolas de futsal, vôlei e handebol, cordas, cones, bambolês, jogos de mesa e de tabuleiro, entre outros. Infelizmente, está não é a realidade da maioria das escolas, que costumam ter uma quadra sucateada e poucas bolas, geralmente já bem desgastadas.

A escola analisada foi uma escola de ensino fundamental localizada na área norte de Ceilândia, que atende alunos do segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano), a escola não dispõe de uma estrutura boa para as aulas práticas de educação física, além de ter poucos materiais didáticos. Os professores reproduzem o padrão centrado no ensino do esporte, e sempre trabalham, a cada bimestre, com as mesmas

4 modalidades: futsal, vôlei, handebol e basquete. A escola possui principalmente alunos de família de baixa renda e com pouco acesso a opções de lazer e culturais.

### *Professor e Educando(s)*

O professor da escola demonstrava ter um bom relacionamento e carisma com os alunos, não era raro ver grupos de alunos conversando com ele. As aulas seguiam o estilo tradicional e estavam marcadas pelas dificuldades de participação já mencionadas: não envolvimento das meninas e dos que tinham menos habilidade ou dos que não se interessavam pelo jogo. O professor, vez por outra exigia a participação em algumas atividades, mas, esta iniciativa não era suficiente para mudar essa realidade.

### *Proposta pedagógica*

Analisando, ao longo do estágio, as aulas de educação física nesta escola, a proposta está centrada em proporcionar a vivência do esporte, o que corresponde ao interesse de uma parte da turma, geralmente, meninos, que já possuem habilidades e envolvimento com a cultura da modalidade esportiva escolhida pelo professor. Talvez em função da heterogeneidade de habilidades, de uma frequência semanal reduzida, das aulas serem ministradas na grade horária, os professores não investem na iniciação e no aperfeiçoamento dos fundamentos de cada modalidade esportiva.

Como a proposta envolve o esporte, mas, não consegue atender as necessidades de uma formação esportiva, não se observa a preocupação com a organização de torneios e festivais esportivos, o que contribui para o distanciamento da cultura em torno do esporte, que geralmente envolve a competição.

### Situações educativas selecionadas

#### **Primeira situação**

Com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento motor e a cooperação entre os colegas, planejei a seguinte aula: um pega-pega que envolvesse as habilidades do futsal, modalidade preferida da maioria da turma masculina, na expectativa de formar duplas mistas e promover a interação entre os colegas a turma, inclusive as meninas. As duplas deveriam ficar de mãos dadas, uma delas com a posse da bola, e deveria se deslocar para pegar uma das duplas que estava sem bola. A dupla que fosse pega passaria a ser o pegador.



Com o plano de aula elaborado parti para colocá-lo em prática. Ao chegar na sala para iniciar a aula os alunos já estavam ansiosos para serem liberados para a quadra, como em todas as aulas de educação física. Após a chamada, repassei para eles qual seria a atividade, alguns mostraram resistência, algumas alunas (o mesmo grupo de sempre) alegaram que não iam participar, o grupo gostava de aula livre, com alguns minutos de conversa, concordaram com a atividade, mas, formaram rapidamente duplas que reuniam os mais habilidosos, o que tornaria a atividade difícil para os outros conseguirem acompanhar. Tive que intervir para formar duplas com nível aproximado de habilidade.

A atividade começou, mas, logo em seguida, surgiram os problemas. A dupla que era o pegador não tinha habilidade suficiente para conduzir a bola com velocidade e pegar os demais, o que acabou frustrando o objetivo da atividade. Como solução, para que a aula não acabasse de forma trágica, pensei em pedir ajuda ao professor, mas, ele tinha ido conversar com a Direção da escola, então, para facilitar para a dupla que estava como pegador, reduzi o espaço até chegar a uma distância que tornou possível o jogo.

A atividade transcorreu como planejado por mais 20 minutos, mas, aos poucos, os alunos foram ficando desmotivados e começaram a se retirar, uns após os outros, então encerrei a atividade e disse que deixaria os minutos finais da aula pra eles descansarem.

### **Segunda situação**

Na segunda aula continuei o trabalho com o futsal, mas, com uma atividade típica da iniciação aos fundamentos técnicos: um aluno no gol, o outro conduz a bola a partir do meio do campo e chuta para o gol antes de entrar na área; quem chutou vai para o gol e o goleiro vai para o meio do campo para reiniciar a atividade, e assim sucessivamente até que todos tenham participado várias vezes.

Após o professor fazer a chamada fomos para a quadra. Formei um círculo com os alunos e expliquei a atividade. Assim que dei início a prática, percebi uma falha, pois, os alunos da fila ficaram ociosos e tinham que aguardar muito tempo até sua vez – tínhamos apenas uma bola. Deixei a atividade transcorrer enquanto pensava em uma solução. Os alunos conseguiram realizar a tarefa facilmente, mas, 15 minutos após o início todos haviam jogado pelo menos uma rodada e não queriam mais participar, diante disso pedi para o professor reassumir a turma, pois, tinha terminado a atividade.

Após a aula parei para refletir e percebi vários erros ao elaborar a atividade, pois, não havia pensado nas características da turma, nos materiais disponíveis, nem em alternativas, caso a prática não desse certo. Não há como selecionar a atividade de um manual de exercícios sem levar em consideração as características da turma e as condições da escola. As atividades devem ser pensadas estrategicamente de acordo com essas características, para que seja possível buscar o melhor desenvolvimento dos alunos com as práticas propostas.

### **Terceira situação**

Desta vez, vou relatar uma aula na qual fiquei como observador. O professor, de acordo com o cronograma de aulas, deu início a uma nova modalidade, o vôlei; neste dia a aula era dupla, ou seja, duas aulas de 45 minutos. Na primeira parte ele passou um texto no quadro para que os alunos copiassem; o texto falava basicamente sobre o início da modalidade, sobre fundamentos técnicos e sobre as regras. Na segunda parte, fomos para a quadra a fim de vivenciar a modalidade.

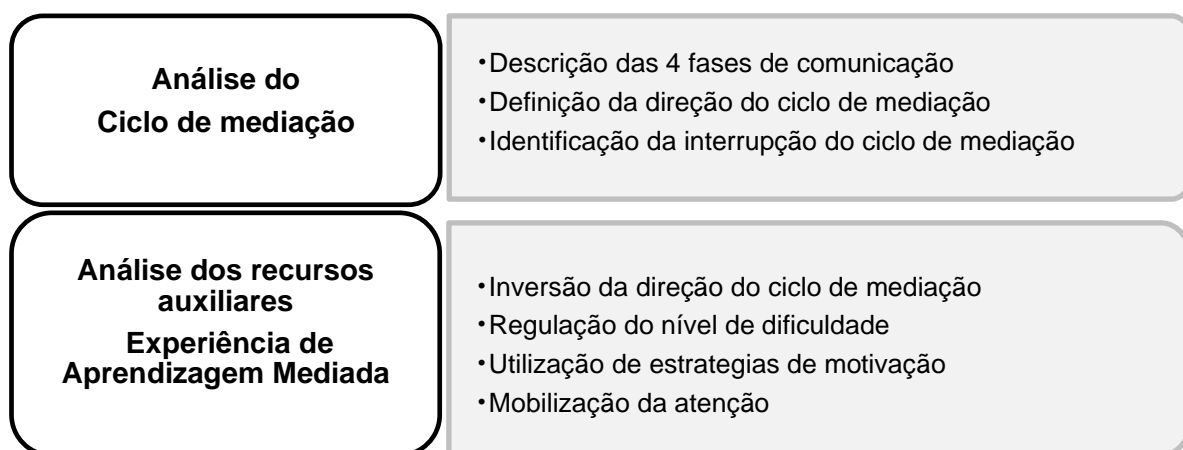
Após montar a rede, acrescentou algumas explicações sobre as marcações na quadra e perguntou quem iria participar da aula; como sempre, algumas alunas se retiraram e foram se sentar aos bancos que tinham ao lado da quadra. Com os alunos restantes, o professor montou dois times e começou a partida. O professor assumiu a função de árbitro e aproveitava para orientar sobre o rodízio para o saque e forma de contagem dos pontos.

A maioria dos alunos apresentou dificuldade, mas, a aula continuou deste modo, com a alternância das equipes: a que vencia continuava na quadra, a perdedora saía para dar lugar a que estava de fora. Quando faltava 10 minutos para o final, o professor encerrou a aula e deixou os alunos livres, como fazia de costume. Com a saída do professor, 7 ou 8 alunos se retiraram imediatamente da atividade, enquanto os demais continuaram a jogar até tocar o sino para que voltassem para a sala de aula.

## 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*

Segundo Turra (2007), Feuerstein entendia que para produzir uma aprendizagem significativa seria necessário a interação entre dois sujeitos, “mediador-mediado”, ou seja, professor-aluno. Sendo assim, a partir das experiências construídas nesta mediação, os alunos teriam acesso aos estímulos apropriados para seu desenvolvimento. Essa interação é influenciada pelas características dos alunos, o que abrange a maturação, hereditariedade, emoções, cognição, entre outras, e

pelas características do contexto sociocultural, que inclui os aspectos econômicos, culturais e, principalmente, os educacionais.

Analisando as situações educativas descritas é possível observar as diversas dificuldades que interferem na dinâmica do ciclo de mediação, como também, os impactos negativos que provocam na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Na primeira situação educativa relatada, a atividade de pega-pega em duplas, o objetivo de promover a cooperação entre os alunos era algo que poderia gerar um impacto na participação dos alunos nas aulas, porém, o ciclo de mediação ficou comprometido em função: primeiro, da necessidade de uma contextualização da atividade com parte de uma proposta educacional construída de forma conjunta entre professor e alunos; apesar de o professor ter identificado o problema da falta de participação e estar correto em querer transformar esta realidade, a mudança pretendida não ocorrerá, simplesmente, a partir de uma atividade. É o caso das questões relacionadas com a desigualdade entre os sexos; os alunos precisam ser conscientizados para que adotem uma atitude política comprometida com a transformação social, que precisa alcançar todas as esferas da vida, o que inclui a aula de educação física.

O professor deve se dirigir à turma para apresentar o problema e convidá-los a refletirem juntos sobre as possíveis soluções. Essa postura pedagógica tem uma repercussão sobre os alunos, que passam a se envolver com o problema. Pude perceber que os alunos têm abertura para um diálogo sobre estas questões quando aceitaram os meus argumentos e participaram da atividade, pelo menos algumas vezes.

Segundo, a atividade proposta tem que ser capaz de preservar as propriedades lúdicas, despertar o interesse dos alunos e estar de acordo com o nível de habilidades dos alunos. São três exigências difíceis de serem cumpridas, mas, com o empenho dos alunos, conseguida a partir da construção coletiva da proposta educativa e, paralelamente, com a adaptação da atividade pelo professor para ajustar o nível de dificuldade, o desafio pode ser alcançado.

Terceiro, o professor deve providenciar recursos mínimos necessários para a realização das atividades, caso contrário, a melhor opção é trocar a atividade por outra que não dependa de recursos inexistentes. Isto implica na diversificação do conteúdo da educação física escolar, escolhendo outras práticas corporais, de preferência, que tenham raízes na cultura local.

Quando entendemos a mediação docente como um diálogo, isto requer que os alunos sejam colocados em uma posição em que possam exercitar a sua condição de sujeitos. Logo, quando se sentem desanimados pela atividade, isto indica que é o momento de começar outra atividade. O professor, portanto, deve sempre planejar atividades adicionais, pois, quando se esgota o interesse, ou, quando a atividade não funciona da maneira como foi prevista, isto não é um drama, basta recorrer as atividades adicionais que estão previstas no planejamento.

Quarto, se queremos, como professores, desenvolver a capacidade crítica dos alunos, temos que estar preparados para, em algum momento, sermos alvos desta reflexão crítica, quando os alunos dizem que a atividade não está adequada. Este é o momento precioso da “roda de conversa” estratégia que deve fazer parte da estrutura das nossas aulas. Logo, as críticas às aulas não são críticas a nós, professores; na verdade, elas nos convidam a fazer adaptações que melhorem a qualidade das aulas. Se não existir crítica, devemos estar próximos do “pacto da mediocridade”, o que caracteriza as situações em que todos estão acomodados, não satisfeitos, mas tão somente sem disposição para mudar.

Na segunda situação educativa relatada, além das questões supracitadas, temos que considerar a experiência docente para lidar com os conteúdos da educação física. Quando não temos familiaridade com o conteúdo, somos obrigados a buscar informações que nos instrumentalizem para a mediação docente. O papel estabelecido para o docente como mediador é fazer a articulação entre o conhecimento produzido pela cultura e a realidade de vida dos alunos. Isto indica a necessidade de o professor entender que está sempre em formação, logo, que nunca deve parar de estudar.

Na terceira situação educativa relatada, a aula foi basicamente uma atividade de familiarização com a modalidade, própria do início de um novo conteúdo e ainda desprovida de um propósito específico. A aula reforça os pontos de adaptação da mediação descritos acima, pois, o projeto pedagógico desenvolvido pelo professor era direcionado para os alunos que tinham interesse pelo conteúdo proposto, o que fica claro quando ele mesmo oferece aos alunos a possibilidade de escolher se querem ou não participar da aula.

Diante disso, a possibilidade de o estagiário conseguir operar uma transformação nesta realidade, somente é possível com a construção, em conjunto

com os alunos, de um novo projeto pedagógico, estruturado em torno de outros princípios. Mesmo assim, o envolvimento direto do professor e a introdução de um novo conteúdo foram suficientes para despertar o interesse de um pequeno grupo de alunos, que participou da aula e apenas se retirou quando o professor deixou as atividades por conta dos alunos. Fica evidente, com este fato, de que ao deixar os alunos escolherem livremente o que jogar ou assumirem a organização do jogo, significa que somente os alunos habilidosos vão continuar jogando.

Nada contra os alunos terem a responsabilidade de escolher e organizar a atividade, desde que isto seja feito de acordo com alguns princípios-chaves, tais como: todos têm direito a participar; todos têm o direito de aprender; todos têm direito a escolher; todos têm direito a expressar a sua opinião, como também, todos têm o dever de respeitar os outros; todos têm o dever de preservar o material; todos têm o dever de zelar pela integridade física dos colegas; todos têm o dever de estudar.

#### *Definição da direção do ciclo de mediação*

A direção do ciclo de mediação em todas as três situações educativas partiu do educador para os educandos. Esta é a direção tradicional da prática educativa, logo, marca a postura do professor e, de certa forma, nos influencia como estagiários. Ter a oportunidade de ministrar uma aula é algo ansiosamente esperado, e às vezes, receado pelos licenciandos, mas, quando acontece, é comum que reproduza o modelo tradicional.

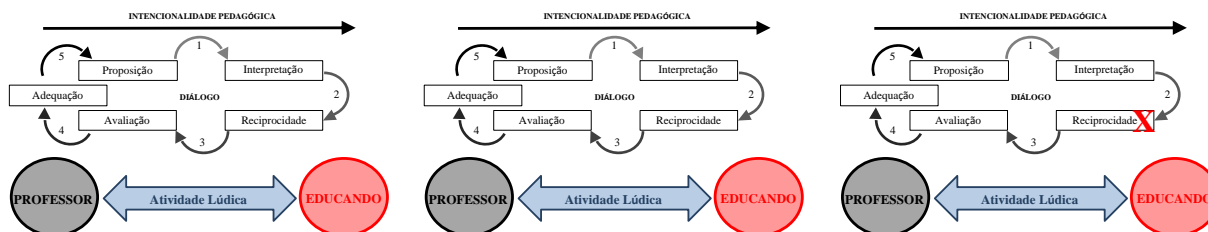
#### *Identificação da interrupção do ciclo de mediação*

Nas três situações educativas descritas o ciclo de mediação não chegou a sofrer uma interrupção, no sentido de ter ficado estagnado em alguma fase. Nas duas primeiras situações, o ciclo teve algumas resistências dos alunos, mas, o professor conseguiu envolver a maior parte da turma com a realização da atividade proposta. A interrupção da aula ocorreu pela falta de reciprocidade dos alunos, porém, após as atividades já terem sido realizadas pelo menos uma vez pelos alunos. Logo, não se trata de uma interrupção, e sim, do esgotamento da atividade, o que indica o momento adequado para iniciar outra.

Na terceira situação educativa, a atividade foi interrompida somente quando se aproximou do final da aula. Esta interrupção pode ter duas motivações, o professor precisa de um tempo para se organizar para a próxima aula e permite que os alunos fiquem a vontade por alguns minutos, ou, este momento faz parte de um acordo entre

o professor e os alunos, que negociam, como um prêmio pela participação na aula, um momento livre para fazerem a atividade de preferência ao final.

Veja no diagrama abaixo a ilustração do processo de mediação.



### Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada *Inversão da direção do ciclo de mediação*

A mediação do professor, neste caso, transfere a responsabilidade pela intencionalidade pedagógica para os educandos, o que lhes oferece a oportunidade de aprender a aprender. Segundo Turra (2007), o processo de mediação vai além de um comando simples ou de uma tarefa orientada, não se resume ao alcance de um produto, ou a apresentação de uma orientação técnica; a mediação docente deve tornar o aluno capaz de agir de forma autônoma e de se adaptar às novas situações problema com as quais ele irá se defrontar.

A inversão da direção do ciclo de mediação é um importante recurso a ser utilizado pelo professor, pois, concede aos educandos a oportunidade de participar ativamente no processo de ensino aprendizagem, principalmente, com foco no seu engajamento, pois pode sugerir atividades que realmente correspondam aos seus interesses, e que contemplem as suas experiências prévias.

O professor pode oferecer um leque de opções para os alunos, a fim de direcionar a escolhas e evitar que se distanciem dos objetivos a serem alcançados, afinal, não se trata de simplesmente atender os interesses dos alunos e sim de compartilhar com eles a responsabilidade pela organização e realização das atividades.

Os princípios preconizados por Feuerstein para enriquecer a mediação docente auxiliam na construção de adaptações educacionais. Como o planejamento é uma diretriz para a prática pedagógica, mas, nem sempre consegue ser totalmente

colocado em prática, os recursos auxiliares apontam para alternativas sobre como proceder diante das muitas dificuldades que ocorrem durante as aulas.

Sendo assim, a utilização dos recursos auxiliares poderia ter dado um rumo diferente ao aprendizado nas situações educativas analisadas neste estudo. Vamos, portanto, refletir teoricamente sobre como poderiam ter sido utilizados nessas atividades.

#### *Regulação do nível de dificuldade*

Na primeira situação educativa relatada, os alunos apresentaram dificuldade para realizar a atividade proposta, logo, foi um bom exemplo de uma adaptação educacional, quando se ajusta a atividade à competência dos educandos para que consigam realizá-la efetivamente. No momento, escolhi reduzir o espaço, o que exige maior habilidade para as duplas se esquivarem da dupla que é o pegador, mas, o ajuste poderia ser realizado de outra maneira: retirando a exigência de ter que conduzir a bola; utilizando uma bola presa aos pés por uma corda; aumentando a dupla para trio, e assim por diante.

Na segunda situação educativa relatada, a regulação do nível de dificuldade deveria ser no sentido de aumentar a exigência e tornar o desafio mais difícil, de forma a contribuir para aperfeiçoar o nível de habilidade dos alunos. Era possível incluir um defensor, de forma a criar um enfrentamento mano a mano; lançar a bola quicando para que o aluno tivesse que dominá-la antes de chutar, e assim por diante.

Na terceira situação educativa relatada, as dificuldades para participação dos alunos na partida de vôlei demonstram que as exigências do jogo eram complexas demais para os alunos, que ainda estavam em uma fase de iniciação e de aprendizado das habilidades técnicas básicas. Mesmo assim, a maior parte dos alunos estava motivada para participar da atividade, o que evidencia a força motivacional associada ao esporte.

Sendo assim, o professor poderia ter permitido que a bola quicasse no chão uma vez, para que o jogo fosse mais dinâmico, sem interrupções; poderia ter diminuído a quadra e o número de jogadores (mini-vôlei: 3 contra 3 em uma quadra com dimensões menores); poderia ter utilizado uma bola grande e de plástico, que costuma ter um deslocamento mais lento no ar; poderia ter proposto algumas alterações nas regras, como deixar que eles segurassem a bola por uns 2 ou 3 segundos, antes de lançar para o outro colega ou para o outro lado da quadra; poderia aumentar o número de toques que cada equipe poderia dar antes de repassar a bola;



e assim por diante. Essas impactam o aprendizado na medida em que cada aluno consegue tocar mais vezes na bola, as interações entre os jogadores aumentam, a sensação de sucesso é mais presente, as ações de jogo se tornam mais dinâmicas e, portanto, mais divertidas.

#### *Utilização de estratégias de motivação*

As estratégias de motivação revelam a qualidade do acompanhamento da aprendizagem pelo professor. Quando os alunos notam que o professor observa atentamente o rendimento deles, para dar orientações técnicas, mas, principalmente, para elogiar e reconhecer a dedicação e o empenho na execução da atividade, os alunos se tornam mais participativos. Existe uma sutileza nesta estratégia, porque não está relacionada com o resultado obtido, e sim com o processo de aprendizagem, logo, o destaque para a atitude certa deve ser feito ao longo da atividade e não ao seu final.

No jogo de pega-pega o professor pode elogiar as duplas estão fugindo pela demonstração de um bom entrosamento, por não soltar as mãos, por ocupar todo o espaço, por serem rápidos, mesmo tendo sido pegos, como também, pode elogiar a dupla que é o pegador pelo domínio da bola, pela movimentação para cercar as outras duplas, mesmo que não consigam pegar outras duplas. O importante é que o comentário elogioso seja feito de maneira que todos escutem.

Ao avaliar minha postura didática ao longo dessa aula, percebo que poderia ter utilizado elogios de maneira a gerar um sentimento positivo nos educandos, que lhes assegurasse que estavam conseguindo realizar a atividade da maneira correta.

Outra estratégia de motivação, que está mais articulada com o caráter técnico dos movimentos, logo, exige um olhar mais atento do professor, é o auxílio para que os alunos consigam identificar pequenas mudanças que indicam a evolução do aprendizado. Normalmente, os alunos vão estar com o foco somente no resultado final, mas, como pode demorar para que as habilidades se aperfeiçoem até que o resultado seja alcançado, o professor deve demonstrar para eles o quanto já melhoraram.

Na segunda atividade educativa, desde que feitas as correções para diminuir as filas ociosas e favorecer o contato dos alunos com a bola em situações cada vez mais reais de jogo, o professor pode destacar a agilidade do drible, a escolha do momento de chutar, a força do chute, a pontaria para acertar o gol e assim por diante, ao invés de ficar esperando acontecer um gol. Às vezes, a execução técnica e a

adequação tática não estão corretas e, mesmo assim, o gol acontece. Nestes momentos, o professor poderia fazer as correções e comentar que um gol eventual feito por acaso não é o principal objetivo da aula.

Como essa intervenção foi realizada em um dos primeiros encontros em que atuei como professor diante deles, creio também que ainda havia, por parte dos alunos, uma desconfiança e insegurança com a minha atuação como professor, o que pode ter impactado negativamente o transcorrer da aula proposta.

A terceira estratégia de motivação requer o envolvimento empático-afetivo do professor com a aprendizagem dos educandos, o que se assemelha, com as devidas proporções, a atitude de um animador de torcida ou de um comentarista que narra o jogo. Os alunos devem perceber que o professor tem total interesse pela sua aprendizagem e, assim como costuma acontecer quando a gente aprende a andar de bicicleta, comemorar junto e lamentar junto quando erramos, mas, incentivando a continuar no jogo. Demonstrar que as flutuações de rendimento fazem parte do jogo, pois, na verdade, costumamos errar mais do que acertar ao longo de uma partida, é um ingrediente importante para desenvolver a resiliência dos alunos.

O professor, por já estar na escola há algum tempo, mais de 2 anos, deve se valer do conhecimento e da aproximação afetiva criada com os alunos para escolher as estratégias de motivação que podem ser mais adequadas ao perfil de temperamento e personalidade de cada aluno, a fim de despertar nos alunos a confiança para tentar, mesmo cometendo alguns erros, como também, para que não perdessem a entusiasmo com o jogo e nem tivessem receio do julgamento dos outros quando não conseguirem realizar alguma tarefa ou fundamento da prática.

Quando o professor participa da atividade e permite que os alunos o vejam “pagando mico”, ou, cometendo erros, isto pode ajudar a criar um clima de aprendizagem e não de competição. Deixar evidente que a aula é para ter a experiência de tentar para aprender é algo crucial para incentivar a participação dos que ainda não sabem jogar, ao mesmo tempo em que permite ao professor avaliar quais são as principais dificuldades dos alunos, a fim de criar atividades que auxiliem na formação dessas habilidades; este é o cerne da proposta de flexibilização educacional: criar experiências de aprendizagem mediadas que promovam a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos.

*Mobilização da atenção*

A experiência partilhada é um recurso muito presente na educação física de uma maneira geral, pois, geralmente, o professor não apenas demonstra, mas também, realiza a atividade junto com os alunos. Na escola, isto também é possível, mas, em diversos momentos, o professor pode não estar em condições de jogar junto com os alunos. Neste caso, o professor pode identificar os alunos mais habilidosos e solicitar que atuem no sentido de assumir o papel de tutores da aprendizagem dos colegas.

A antropologia cultural define esse processo como a constituição de uma “comunidade de prática”, algo que ocorre em diversas práticas sociais (quando se aprende a pescar com os pescadores, a plantar com os agricultores, a cozinhar com os cozinheiros) e que deve estar presente na educação física escolar, o compartilhamento de saberes.

Essa estratégia também contribui para a possibilidade da aprendizagem entre os pares, ou seja, quando um colega auxilia e faz a mediação para a aprendizagem de outro colega, algo que é apontado por Vygotsky como um recurso adicional para a educação, por ser algo que o professor não consegue fazer da mesma maneira. A questão é a linguagem e a maneira de explicar, enquanto o professor recorre a conceitos formais e científicos, os colegas, às vezes, conseguem comunicar e auxiliar na compreensão pelo uso de uma linguagem própria.

A transcendência, por sua vez, é um recurso de natureza mais cognitiva, que pretende recorrer às aprendizagens anteriores dos alunos a fim de encontrar uma situação equivalente para fazer uma analogia e auxiliar o aluno a encontrar uma forma de resolver a situação problema. Pode servir, por exemplo, para que os alunos entendam que aprender a jogar exige treino, da mesma maneira que aprender matemática requer resolver problemas, ou, aproximando-se do contexto das práticas corporais, aprender a andar de skate é um processo que, no início, vai implicar em algumas quedas, da mesma maneira que aprender a jogar vôlei, vai implicar em vários erros até que cada um consiga acertar.

Aos poucos, o professor pode utilizar a transcendência para aperfeiçoar uma jogada, quando lembra, por exemplo, a maneira como o aluno executou um passe em uma situação anterior com a execução atual, para que, por meio da comparação, possa entender porque a jogada foi bem sucedida em uma situação e não deu certo na outra.

## **Considerações Finais**

Nos dedicamos, com apoio dos conceitos de Feuerstein (1991) e Vygotsky (1991, 2001), a analisar três situações educativas a fim de identificar as possibilidades de mediação que poderiam contribuir para diminuir a exclusão e a autoexclusão de alunos das aulas de educação física no ensino fundamental.

A falta de participação tem uma relação com as diferenças no nível de habilidade motora dos alunos, pois, os que não sabem e não conseguem jogar, terminam sendo excluídos das atividades propostas. Porém, como o principal objetivo da aula de educação física é aprender e aprimorar as habilidades corporais, a primeira modificação a ser realizada é a construção de um projeto educativo conjunto entre professor e alunos que dê destaque para intenção de promover as adaptações necessárias para que todos possam participar e aprender.

Segundo Albuquerque (2009), pouco se fala da exclusão nas aulas de educação física que são provocadas pela tendência de permitir que os alunos habilidosos liderem a organização das atividades, pois, costumam chegar motivados e ansiosos para jogar, com as equipes já escolhidas, o que gera a fuga dos menos habilidosos, que acabam recorrendo a diversos subterfúgios para não participarem da aula.

No estudo de Andrade e Deive (2006), foram identificados os seguintes motivos para auto exclusão de alunos nas aulas de educação física: falta de habilidades, desprazer com os esportes, agressividade masculina, preferência de práticas com bola para exclusivamente para o sexo masculino. Santos et all. (2020) também se referem às características segregadoras que parecem enraizadas na educação física, por ainda existirem aulas que separam os menos habilidosos, os fisicamente menos aptos e as pessoas com deficiências para que façam uma atividade diferenciada.

As situações educativas relatadas foram planejadas para promover a participação de todos, porém, demonstraram a complexidade da questão e não foram suficientes para transformar essa realidade. Nos dedicamos, portanto, a análise da flexibilização educacional a fim de identificar alternativas para lidar com o problema, sem a garantia de que serão ou não efetivas, mas, marcadas pelo compromisso em fazer uma reflexão crítica sobre a nossa própria prática educativa.

Sendo assim, diante da questão de exclusão e auto exclusão identificamos adaptações que podem contribuir para inclusão dos menos habilidosos e das meninas, tornando as aulas de educação física um espaço destinado à aprendizagem de todos. De acordo com Santos (2020), a utilização de diferentes estratégias de ensino pode influenciar positivamente a mediação docente, de forma a criar meios que viabilizem a participação dos alunos nas atividades propostas.

Percebemos, também, que é fundamental, na educação física escolar, que a construção do conhecimento seja bidirecional, ou seja, que a mediação entre educador e educando assuma o papel principal e ocorra nas duas direções possíveis, do educador para o educando (tradicional) e dos educandos para o educador. Os alunos devem ter a oportunidade de assumir um papel ativo em sua própria aprendizagem, como também, devem ter espaço e liberdade para demonstrar suas dificuldades e para alcançar seus anseios, podendo assim, auxiliar o professor na melhora e aperfeiçoamento das atividades a serem apresentadas.

A educação física, dentro do ambiente escolar, pode contribuir para a reflexão sobre a necessidade de transformação, tanto do aluno como da sociedade. Essa transformação, no entanto, envolve a ampliação do repertório expressivo e das habilidades psicomotoras dos estudantes. Sendo assim, as aulas devem proporcionar diversidade de experiências, extrapolando o ensino repetitivo das quatro modalidades esportivas, como também, por estar marcadas por uma postura didática do professor voltada para entender e encontrar a melhor forma de lidar com as individualidades e dificuldades de cada educando.

## Referências Bibliográficas

- Albuquerque, I. et all. Dificuldades encontradas na Educação Física Escolar que influenciam na não-participação dos alunos: reflexões e sugestões. Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 136 - Septiembre de 2009. Disponível em:< <https://www.efdeportes.com/efd136/dificuldades-encontradas-na-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- ANDRADE, E. B; DEVIDE, F. Auto-exclusão nas aulas de educação física escolar: representações de alunas do Ensino Médio sob enfoque de gênero. FIEP Bulletin, Foz do Iguaçu, v. 76, p. 318-321, 2006. Special edition.
- Chicon, J. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008.
- Santos, F. et all. Fatores Potencializadores e/ou Dificultadores do Processo de Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Educação, v. 45, 2020 – Jan./Dez. – Publicação contínua.
- Teles, F, et all. Habilidades funcionais de crianças com deficiências em inclusão escolar – barreiras para uma inclusão efetiva. Ciência & Saúde Coletiva, 18(10):3023-3031, 2013.
- Verli, M, et all. Comparação do nível da equilibração entre crianças praticantes de atividade física regular e crianças que não praticam atividades físicas no ensino fundamental. Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, São Paulo. v.11. n.66. p.315-328. Maio/Jun. 2017.
- 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.
- 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](http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf)