



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Licenciatura em Educação Física

THIAGO FREITAS SANTANA

**Relação afetiva interpares na recreação dirigida no Ensino Fundamental:
mediação docente para inclusão de um aluno autista.**

Trabalho de Conclusão de Curso

2021

THIAGO FREITAS SANTANA

**Relação afetiva interpares na recreação dirigida no Ensino Fundamental:
mediação docente para inclusão de um aluno autista.**

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

Orientador: Alexandre Luiz G. de Rezende

Brasília

2021

THIAGO FREITAS SANTANA

Relação Afetiva Interpares na Recreação Dirigida no Ensino Fundamental: mediação docente para inclusão de um aluno autista.

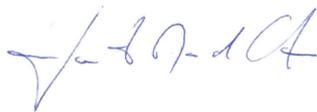
Relatório final, apresentado à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

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 o presente trabalho a Deus e toda a minha família, que me apoiou e acreditou em minhas escolhas. Dedico também a minha namorada e futura esposa, Arianny, que esteve presente comigo ao longo de toda a jornada, me apoiando e encorajando.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por esta oportunidade de concluir mais uma etapa dos meus estudos e por abençoar a mim e a minha família com saúde, possibilitando que buscássemos nossos sonhos e objetivos.

Agradeço a toda a minha família por possibilitarem mais esse progresso em minha vida, por me apoiarem em minhas decisões e serem meu alicerce.

Agradeço ao meu orientador, professor Alexandre, por todo o suporte e auxílio na realização deste trabalho e na minha formação, bem como aos demais professores que me inspiraram nessa jornada.

Agradeço a minha namorada e futura esposa, Arianny, por ser o porto seguro da minha vida, por me encorajar e ser minha parceira em todas as situações.

Porque o senhor dá a sabedoria, e da sua boca vem o conhecimento e o entendimento.

Provérbios 2:6

Sumário

Resumo	7
Introdução.....	8
Problema.....	16
Objetivos	16
Flexibilização Educacional.....	17
Percurso formativo do(a) educador(a).....	18
O cenário educativo	19
Ciclo de mediação.....	21
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada....	24
Métodos.....	27
Relatos Autobiográficos sobre o percurso formativo.....	31
Resultados	36
Descrição do Cenário Educativo	36
Situações educativas selecionadas.....	41
Análise e Discussão.....	47
Análises dos Ciclos de mediação.....	47
Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada.....	51
Considerações Finais	54
Referências Bibliográficas	56

Resumo

O presente trabalho aborda a atuação do professor sob a análise do ciclo de mediação, bem como as ferramentas necessárias para promover a inclusão e participação de um aluno nas recreações dirigidas e aulas de Educação Física. As situações apresentadas foram vivenciadas durante a realização de estágio supervisionado, onde foi constatada a necessidade de adequação das aulas para um aluno com Transtorno de Espectro Autista. Mediante as dificuldades envolvendo a inclusão do referido educando, o professor observou os elementos que poderiam favorecer o alcance do objetivo, sendo a relação interpares um desses elementos, além de outras ferramentas utilizadas, com destaque para a afetividade. Com base no referido caso, foi realizada a análise das situações educativas sob a ótica do ciclo de mediação e das estratégias de flexibilização educacional, que resultou no desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, observa-se que foram obtidos resultados positivos tanto na prática inclusiva, como em análise teórica das possibilidades de adaptação da mediação docente. Desta forma, conclui-se que as experiências de aprendizagem mediadas são imprescindíveis para a melhoria na qualidade de ensino e do desenvolvimento das crianças.

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

Introdução

As relações afetivas possuem suma importância na formação dos indivíduos e de sua personalidade, logo, no contexto escolar isso não é diferente. O tema deste trabalho é algo que normalmente não é apontado como uma questão didática, pois, refere-se à interação afetiva e as trocas interpessoais que ocorrem entre os alunos. Mas, quando entendemos que a didática abrange as questões relacionadas com a aprendizagem, como também, que é algo que não se restringe ao professor, mas, à sua mediação com os alunos e à mediação entre os próprios alunos, o estranhamento desaparece.

Destacar a influência que o grupo exerce sobre as pessoas que o compõe, também não é algo que normalmente costuma ser comentado quando se refere às crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo em vista as conhecidas dificuldades de comunicação e de interação social que acompanham esse quadro clínico. Mas, quando entendemos que a aprendizagem é decorrente da vivência de experiências concretas, e que o papel do educador é fazer uma mediação entre os alunos e essas experiências significativas, a participação empática dos alunos com TEA nas atividades de sua turma são essenciais para que eles possam desenvolver determinadas competências e ampliar o seu leque de interesses.

Não podemos, diante das colocações acima, deixar de destacar que a situação recíproca também é verdadeira, ou seja, que os alunos neurotípicos que estão inseridos em turmas inclusivas e têm a oportunidade de aprender a lidar com uma criança com TEA, também têm acesso a experiências de aprendizagem que serão cruciais para sua formação humana e cidadã, assim como, para a formação de competências que não poderiam ser adquiridas de outra maneira.

O TEA consiste, de forma muito sucinta, em um transtorno relacionado ao desenvolvimento neurológico que provoca dificuldades de comunicação e interação social, interfere no domínio da linguagem e implica em padrões de comportamento restritivos e repetitivos. Segundo o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), os comprometimentos surgem na infância e resultam em déficits com diferentes níveis de gravidade, classificados em leve, moderado e grave (APA, 2013).

As contribuições da educação física para o aluno com TEA vão desde os estímulos gerais que a disciplina oferece para o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e motor, mas também, pelo destaque para o uso do corpo como linguagem, a serviço da expressão da personalidade da criança. Conviver e brincar com outras crianças, com as devidas adaptações porventura necessárias para garantir sua participação, com certeza é um elemento chave para inclusão dos alunos com TEA nas escolas.

O tema de interesse de estudo desta pesquisa pedagógica surge a partir do estágio supervisionado do curso de licenciatura em educação física da UnB, realizado em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, que tinha um aluno com TEA. Diante desse desafio, nos dedicamos a investigar alternativas de mediação docente que fossem capazes de auxiliar na sua interação e participação nas atividades, superando as barreiras impostas pelas suas dificuldades de interação social e de comunicação. Estudos demonstram, de uma maneira geral, que as crianças que não tiveram uma ampla experiência motora podem ter o seu desenvolvimento motor comprometido e apresentar dificuldades de aprendizagem (FONSECA, 1988; GALLAHUE; OZMUN, 2005, LE BOUCH, 2008).

Nos chamou a atenção uma situação em particular, a interação preferencial entre o aluno com TEA e um colega de classe, com quem mantinha um vínculo de afetividade e confiança, o que se transformou em uma ponte para a interação docente e para participação do aluno com TEA na realização das atividades propostas para a turma, o que reforça as colocações anteriores de que a aprendizagem possui muitos caminhos, e nem todos vão ser necessariamente guiados exclusivamente pelo professor.

A relevância deste trabalho convida a comunidade acadêmica para reconhecer o processo de produção de saberes docentes por parte dos professores que fazem uma reflexão sobre as experiências vivenciadas em suas próprias salas de aula, como também, pela reflexão acerca das possibilidades de mediação docente para a promoção da educação inclusiva em cada caso em particular. Se, em parte, a inclusão depende da individualização da aprendizagem, isto significa que as estratégias de inclusão não têm como ser aprendidas previamente, pois, precisam ser construídas por um professor-pesquisador-reflexivo.

Linha de pesquisa sobre Flexibilização Educacional¹

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 estrutural*, proposto por Feuerstein & Feuerstein (1991). Essa compreensão, ressalta a responsabilidade dos professores em promover, de maneira efetiva, o desenvolvimento das crianças, de uma maneira geral, e daquelas com algum tipo de deficiência, em particular. Esse é um dos preceitos chaves da Declaração de Salamanca, quando descreve o paradigma da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

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

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

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

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

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 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 diáde.

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 Stenhouse⁴ (1975 in KNOBEL and LANKSHEAR: 2008; p14), de que os educadores devem desenvolver competências que os habilitem a atuar como Professores Pesquisadores Reflexivos (PPR), de acordo com a interpretação de Silva e 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

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

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 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

O problema central do estudo é a inclusão nas aulas de educação física, no entanto, o contexto no qual esta questão será discutida dirige a atenção para: que experiências de aprendizagem mediadas podem ser significativas para favorecer a participação efetiva de um aluno com TEA nas atividades de recreação dirigida? como a interação entre os alunos pode se transformar em uma estratégia para promover a dinâmica do ciclo de mediação entre o docente e os 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.

Objetivo

O objetivo do presente trabalho é analisar o papel desempenhado pela interação, entre um aluno com TEA e seu colega neurotípico, na dinâmica do ciclo de mediação, a fim de garantir a participação deles nas atividades propostas nas aulas de recreação dirigida, para uma turma inclusiva do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Distrito Federal.

Flexibilização Educacional

O presente estudo faz parte da linha de pesquisa e extensão sobre a flexibilização educacional em educação física e esporte⁵, 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*).

⁵ 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 emergência de aspectos intuitivos, pessoais, sociais e políticos, ou seja, daquilo que realmente ficou

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

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

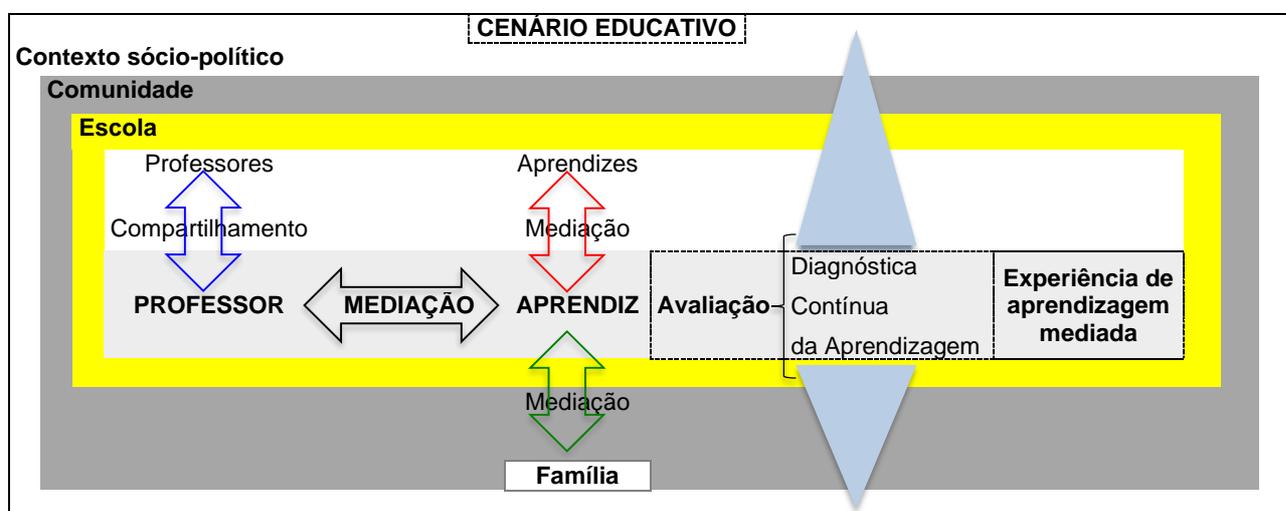
A análise descritiva do cenário educativo deve levar em consideração as características interdependentes de dois aspectos chaves:

(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.

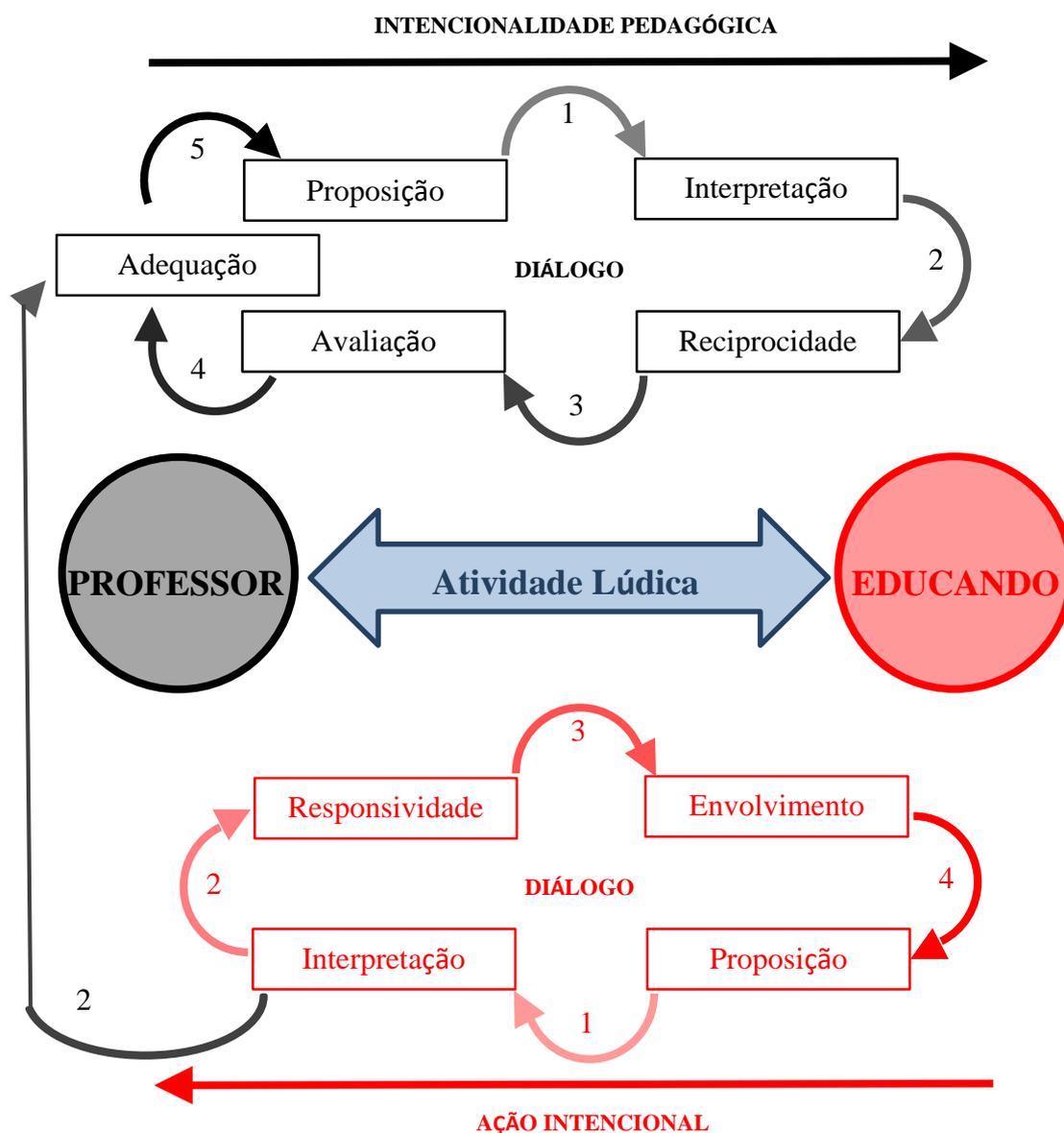


Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e educando

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 CODEPLAN⁶ 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,

⁶ 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.

Relato Autobiográfico 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).

Na infância tive a oportunidade de brincar, vivenciar e participar de diferentes brincadeiras e jogos, possuía muitos amigos e aos finais de semanas aproveitávamos para brincar e nos divertir. Próximo à rua onde morava havia uma quadra poliesportiva, onde passávamos a maior parte do tempo, brincando e jogando.

No ensino fundamental, estudei em uma escola que possuía um grande investimento para o esporte, contava com uma ótima infraestrutura e apoiava os seus alunos para participarem e se envolverem das atividades no contraturno, fato que me levou à prática do futebol de campo e futsal.

Além de todo esse incentivo que a escola já proporcionava, também possuíamos os jogos escolares internos, que eram chamados de olimpíadas, sendo um evento de grande destaque no calendário escolar, envolvendo tanto os alunos, como os pais e professores. Tratava-se de um dos melhores momentos do ano, quando os alunos tinham a semana inteira, sem outras atividades, totalmente dedicada para praticar e competir em diversos esportes e se divertir com seus amigos.

Nas aulas comuns de educação física ao longo do ano, durante todo o ensino fundamental a escola adotava como proposta curricular o ensino de uma modalidade esportiva por bimestre, sendo assim, ano após ano, tínhamos aula das quatro principais modalidades esportivas de quadra: futsal, basquete, vôlei e handebol.

No ensino médio estudei em uma escola pública que não tinha quadras ou outros espaços para a prática das aulas de educação física, sendo assim, as aulas

foram direcionadas para o Centro Integrado de Educação Física – CIEF, localizado próximo à escola e que possuía uma ótima infraestrutura esportiva, contando com quadras, campos, piscina, pista de atletismo, academia e outros.

Por ser um local grande e com ótima infraestrutura, eram oferecidas aos alunos diversas modalidades esportivas, cabendo ao aluno escolher uma modalidade para praticar durante o semestre; ao final de cada semestre, era possível trocar de modalidade ou permanecer com a mesma para o seguinte.

No meu caso particular, desde os 11 anos, entrei em uma escola de futebol, motivado pelo desejo de me tornar um jogador profissional. Permaneci até os 17 anos nessa escola de futebol e tive a oportunidade de jogar em categorias de base de alguns clubes da cidade, contudo, não consegui me tornar um jogador profissional, mas, todo esse tempo no futebol me despertou o gosto e interesse pela área esportiva e aos 18 anos decidi que queria voltar para o meio, mas, de forma diferente, com isso decidi cursar Educação Física.

Ao ser aprovado para o curso de Educação Física fiquei muito feliz, porque era algo que eu almejava há algum tempo, porém, não tive muito apoio dos familiares, pois, estava cursando matemática e eles preferiam que eu continuasse com o curso que já estava em andamento. Minha mãe e minha namorada foram minhas grandes apoiadoras e incentivadoras para que eu trocasse de curso e fizesse algo que eu queria de verdade.

Uma das minhas referências e inspiração na área da educação física e na vida foi meu treinador da escola de futebol, que é uma pessoa com caráter exemplar e foi muito importante na minha formação como homem e atleta, me ensinando diversos valores que carregarei por toda minha vida.

Tratando sobre as experiências vivenciadas nos estágios, quero dizer que poder observar como a educação física é realizada nas escolas, como também, participar ao lado dos professores da realização das aulas, foram atividades relevantes que enriqueceram minha formação como professor. É muito importante que nós, estudantes de licenciatura, que estão se preparando para ser professores, entremos em contato com a realidade escolar para conhecermos suas características e tomarmos ciência das dificuldades que iremos enfrentar, tanto nas escolas públicas como nas particulares.

O estágio que realizei no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e que serviu como base para este trabalho, foi um grande desafio, mas gerou muito aprendizado. Pelo fato de a professora de educação física se encontrar ausente no período do estágio, a diretora me convidou para assumir as aulas de educação física durante o semestre. Foi uma experiência muito positiva para ambas as partes, visto que a disciplina estava a cargo das professoras pedagogas, que utilizavam esse tempo como recreação ou para complementar outras matérias, e foi uma oportunidade para os alunos desenvolverem competências que concernem às aulas de educação física.

No estágio realizado no segundo ciclo do Ensino Fundamental, tive a oportunidade de atuar junto a um grande professor, que equilibrava sua matéria de Educação Física tanto com aulas práticas como teóricas, abordando os esportes das duas formas, ensinando as regras e também como jogar, além de desenvolver outros conteúdos igualmente importantes para a formação dos alunos e que estão ligados a Educação Física, como: primeiros socorros, sistema respiratório e outros.

Pude perceber que era um professor que cativava e instigava bastante seus alunos, trabalhando diferentes conteúdos e de diferentes formas, explorando muito bem as diversas dimensões da educação física, foi uma experiência inspiradora que com certeza acrescentou muito na minha formação como professor.

Durante a realização do estágio no ensino médio, me deparei com algumas peculiaridades que o ensino da educação física essa faixa etária possui. Me conectei com meu passado recente e percebi que, como aluno do ensino médio, eu também não conseguia ter uma visão crítica e mais abrangente sobre a educação física e seu papel no currículo escolar. A faixa etária dos alunos que estão no ensino médio abrange um período de vida marcado por transições em diversos aspectos e podemos perceber isso de forma ainda mais acentuada nas escolas públicas, onde muitos já se preparam para o mercado de trabalho ou vestibular. Todos estes aspectos reunidos acabam gerando um desinteresse por parte dos alunos em algumas matérias e na escola como um todo, a educação física, portanto, também é atingida.

Percebi que a Educação Física, principalmente no ensino médio é muito desvalorizada; há um desinteresse pela disciplina de ambas as partes, tanto do professor quanto dos alunos. Em minha experiência no estágio encontrei esse cenário. A professora estava cansada e sem motivação para ministrar as aulas, o que se somava ao desinteresse da maioria dos alunos, que muitas vezes consideravam a

aula de educação física como um “horário livre”, logo, acabavam utilizando esse tempo como um momento de lazer, para conversar e se distrair ou adiantar conteúdos de outras matérias. Acredito foi uma experiência esclarecedora, diferente das outras, e que contribuiu para que formar uma visão mais crítica dessa etapa escolar.

Tive também a oportunidade de realizar um estágio com o ensino da natação, em uma academia, onde atuei como estagiário por cerca de 9 meses. Trabalhei junto com uma professora e ministrávamos aulas para crianças de 3 a 17 anos e também para adultos. Foi uma ótima experiência, mesmo que voltada para um cenário de intervenção mais próximo do bacharelado; pude, dessa maneira, conhecer melhor esse lado da Educação Física e ter uma experiência prática de como o ensino é realizado neste contexto da relação profissional e cliente, ao invés de professor e aluno.

Ao construir esse relato da minha trajetória formativa, concluí que a Universidade me ofereceu muitas oportunidades em diferentes âmbitos.

Tive também a oportunidade e felicidade de participar como membro ativo do Clube Desportivo UnB, um time de futebol universitário que representa a UnB em competições regionais e nacionais, além de ser totalmente administrado por alunos ou ex-alunos. Participar novamente dos treinos de futebol, mas também, auxiliar na organização dos treinos para a preparação da equipe e cuidar da organização de uma entidade esportiva, foi uma chance de voltar a fazer algo que eu gosto, e que diversificou a minha formação. Quando avalio as aprendizagens vividas em campo e extracampo, como também, as amizades que foram criadas, com pessoas de diferentes cursos, que talvez, se não fosse pelo clube de futebol, nunca teríamos nos conhecidos, posso dizer que sou muito grato por essas experiências. Percebo também que esta iniciativa, que está presente na cultura universitária, pode também ser inserida nas escolas da Educação Básica, pelo resgate da proposta de formação dos Grêmios Esportivos Escolares.

Ao terminar o curso de Licenciatura em Educação Física, pretendo dar continuidade aos estudos e também cursar o Bacharelado. Tenho desejo de atuar na área do futebol, já que fui muito feliz enquanto atleta, e pretendo trabalhar tanto em clubes e escolinhas, como também, na educação física escolar.

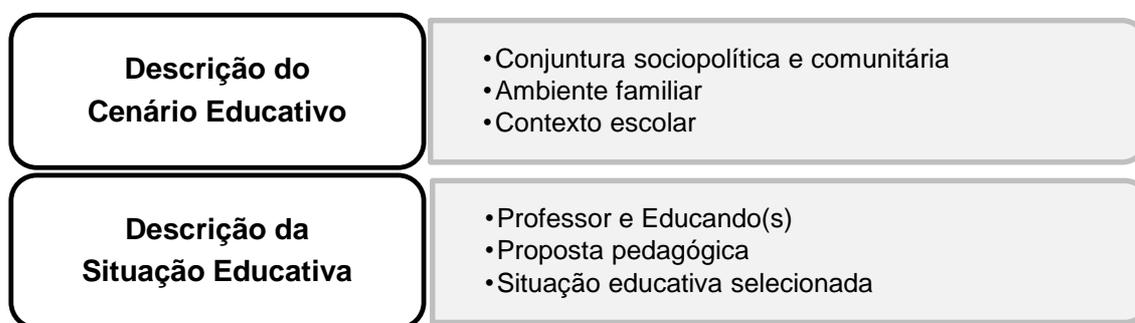
Ao rever toda a minha trajetória até a conclusão do curso que se aproxima, observei que inicialmente possuía uma visão da educação física como um espaço que

envolvia apenas brincadeiras e jogos, mas, ao decorrer do curso, compreendemos melhor os diversos aspectos que a área da educação física engloba. Podemos dizer que é um meio educativo privilegiado, que abrange o ser em sua totalidade, desenvolvendo aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais, além de ser uma área universal que atende a todos, desde crianças a idosos.

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

A Região Administrativa de Taguatinga foi fundada em 5 de junho de 1958, seis meses após a instalação dos primeiros habitantes Taguatinga já era uma realidade urbana, onde funcionavam escolas, hospitais e estabelecimentos comerciais. Registros indicam que as primeiras famílias se fixaram ao lado da Praça do Relógio e também em Taguatinga Sul.

Foi oficialmente criada por meio da Lei nº. 4.545, de 10 de dezembro de 1964, que dividiu o Distrito Federal em 8 Regiões Administrativas, atualmente Taguatinga se sobressai como centro dinâmico, com vida social, cultural e política própria e com significativo desenvolvimento econômico.

Em relação a população, a PDAD 2018 aponta que a população urbana da Região Administrativa Taguatinga era de 205.670 pessoas, sendo 54,0% do sexo feminino e 46,0% do sexo masculino, com a idade média de 36,2 anos.

Quanto à origem dos moradores, 56,3% informaram ter nascido no próprio Distrito Federal. Para os que não nasceram no DF, o Estado mais reportado foi Minas Gerais, segundo 19,5% dos entrevistados. Sobre aqueles que vieram para o DF ou que deixaram o território, mas retornaram posteriormente, foi questionada a motivação que os levou a fazer isso, para 47,8% dos chefes dos domicílios, relataram acompanhar parentes ou reunião familiar sendo a principal razão da movimentação.

Em relação a escolaridade da população de Taguatinga, 98,3% dos moradores com cinco anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever e para as pessoas entre 4 e 24 anos, 35,2% reportaram frequentar escola pública. Sobre a frequência escolar a faixa etária entre 6 e 14 anos possui uma alta frequência de 94,5%, mas na faixa etária dos 15 aos 17 anos, que compreende ao ensino médio, percebemos que há uma grande percentagem de jovens que não frequentam nenhum tipo de escola de 14,6%.

Para as crianças de até 3 anos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o ensino não é obrigatório, tornando-se apenas a partir dos 4 anos, por isso percebemos também um grande número de crianças que não frequentam escolas, o que se dá principalmente por esse fato.

Considerando as pessoas com 14 anos ou mais da Região Administrativa de Taguatinga, 60,1% fazem parte da população economicamente ativa (PEA) e 39,9% não são economicamente ativos, sobre a formalização dos trabalhadores, 54,6% possuem carteira assinada pelo atual empregador. Uma questão relevante para o mercado de trabalho diz respeito à parcela da população que não estuda, nem trabalha, os chamados “nem-nem”, para a população entre 18 e 29 anos, 36,5% se encontravam nesta situação (14.847 jovens).

Taguatinga é uma cidade com forte desenvolvimento econômico, sendo conhecida como a capital do comércio no Distrito Federal. Existem aproximadamente 12 mil empresas, se diversificando em diversas atividades econômicas, como: confecções de vestuário, moveis, informática, feiras, shoppings, mercados, indústria alimentícia e outros.

Passando para as questões referentes à infraestrutura urbana existente nas proximidades dos domicílios, foi constatado que a rua de acesso principal ao domicílio era asfaltada em 97,1% das unidades, 95,2% afirmaram ter calçada, das quais 94,0% tinham meio fio, sendo avaliadas como boas, segundo 39,8% dos respondentes. Para

92,9% dos entrevistados havia iluminação na rua principal de acesso ao domicílio, enquanto 83,3% responderam que havia rede de água pluvial.

Sobre as proximidades dos domicílios, 23,3% responderam que havia entulhos, 24,8% informaram que as ruas ficavam alagadas em ocasiões de chuva, 52,3% disseram que sua rua ou ruas próximas eram esburacadas e 41,7% informaram que tais ruas eram arborizadas.

Em relação ao lazer, segundo 44,6% dos respondentes existiam parques e jardins nas proximidades, para 52,6% existiam quadras esportivas, para 19,7% havia ciclovia ou ciclo faixa e para 53,3% existia ponto de Encontro Comunitário.

A Região Administrativa de Taguatinga possui a menor zona eleitoral do Distrito Federal, nas eleições de 2018, contava apenas com 69.042 eleitores, tendo o Distrito Federal como um todo de 2.084.354 eleitores aptos. (Dados retirados da PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. CODEPLAN, 2018.)

Contexto escolar

A Escola Classe 10 de Taguatinga é uma escola inclusiva e oferece à comunidade Ensino Fundamental nos anos iniciais, do primeiro ao quinto ano e possui 30 turmas divididas igualmente entre os dois turnos matutino e vespertino.

Localizada em Taguatinga Sul, recebe alunos das regiões de Taguatinga, Águas Claras, Areal, Riacho Fundo e Samambaia, atendendo alunos que possuem diferentes condições financeiras.

Quanto à estrutura física a escola apresenta um prédio antigo, tendo passado por diversas reformas ao longo dos anos, contudo, apresenta uma estrutura agradável, composta por três blocos, onde abrigam-se as salas de aulas, dos professores, da coordenação, das Equipes Especializadas, Sala de Vídeo, Direção, Secretaria, Sala de Leitura, Cozinha Educativa, depósitos, banheiros comuns e banheiros adaptados para os estudantes portadores de necessidades especiais.

A escola conta com um pátio coberto que dá acesso à cantina escolar, ampla, iluminada e bem equipada. Citamos, ainda, a quadra coberta e o parque infantil, espaços de fundamental importância para realização de atividades ligadas ao desenvolvimento social e psicomotor dos alunos.

No que se refere aos recursos materiais, a escola é bem equipada em todos os setores: jogos pedagógicos, materiais para a prática de Educação Física, acervo

literário, recursos tecnológicos, recursos para o desenvolvimento dos projetos escolares, materiais didáticos e outros. A escola orgulha-se em poder suprir, através da gestão eficiente dos recursos financeiros, as necessidades pedagógicas e administrativas da instituição. (Dados retirados do Projeto Pedagógico – Escola Classe 10 de Taguatinga, 2020)

Professores

O corpo docente da escola em sua maioria é formado por mulheres, contendo dois professores de educação física, um para cada turno, a escola também possui auxílio de alguns educadores sociais voluntários, que ajudam principalmente os alunos com necessidades especiais. Toda a equipe se mostra muito unida e focada, e procuram ajudar e acolher da melhor forma os alunos e suas famílias.

Proposta pedagógica

A escola trabalha com o Currículo em Movimento, proposta oficial da rede pública de ensino do Distrito Federal, que propõe uma maior integração entre os níveis do Ensino Fundamental e uma proposta de trabalho onde as diferentes áreas de conhecimento tenham sustentação nos eixos transversais: educação para a diversidade, cidadania, educação em direitos humanos e educação para a sustentabilidade, além dos integradores: alfabetização, letramentos e ludicidade. (Dados retirados do Projeto Pedagógico – Escola Classe 10 de Taguatinga, 2020)

Cenário Educativo	
Contexto	
Social	Taguatinga é considerada a capital do comércio no DF. Possui uma população de mais de 200 mil habitantes, sendo 54% do sexo feminino e 46% do sexo masculino, com a idade média de 36,2 anos.
Político	RA com menor zona eleitoral do Distrito Federal. A população tem acesso a saúde pública, educação, transporte, lazer e segurança.
Cultural	56,3% dos habitantes informaram ter nascido no próprio Distrito Federal. Para os que não nasceram no DF, o estado mais reportado foi Minas Gerais, segundo 19,5% dos entrevistados.
Realidade	
Comunitária	Taguatinga conta com uma boa realidade, sendo a renda per capita de R\$1.998,14, correspondendo a 2,27 salários-mínimos por cidadão.
Familiar	A renda domiciliar é de R\$ 6.072,92, o que corresponde a 6,90 salários mínimos por família.
Escolar	98,3% dos moradores com cinco anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever, 26,56% da população possui o ensino médio completo e 19,26% possui ensino superior completo.
Sujeitos	
Professor	Mulher, professora efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com cerca de 8 anos de experiência profissional.
Professores	Grande maioria do corpo docente escola formada por mulheres, com uma média de no mínimo 5 anos de experiência.
Educando	Menino, 10 anos, diagnosticado com TEA, apresentava maiores dificuldades na parte social e comunicativa.
Educandos	Turma mista de 4º ano, faixa etária entre 9 e 10 anos.
Turma/Grupo	Grupo com destaque ao elo afetivo, tanto na relação aluno-aluno quanto professor-aluno.
Atividade	
Objetivo	Proporcionar a inclusão do aluno autista, desenvolvendo aspectos cognitivos, motores e sociais, com destaque a efetivação do elo afetivo para criação de um ambiente seguro e confortável de aprendizado para todos.
Conteúdo	Atividades envolvendo agilidade, atenção, conhecimentos multidisciplinares e jogos.
Métodos	Atividades explicadas de forma oral e demonstrativa.
Estrutura	
Física	A escola conta com uma quadra coberta, um pátio coberto e um parque infantil para a prática das aulas de educação física.
Material	a escola é bem equipada em todos os setores: jogos pedagógicos, materiais para a prática de Educação Física, acervo literário, recursos tecnológicos, recursos para o desenvolvimento dos projetos escolares, materiais didáticos e outros.
Histórico	
Proposta	Propor uma maior integração entre os níveis do Ensino Fundamental e uma proposta de trabalho onde as diferentes áreas de conhecimento tenham sustentação nos eixos transversais: educação para a diversidade, cidadania, educação em direitos humanos e educação para a sustentabilidade, além dos integradores: alfabetização, letramentos e ludicidade.

Situações educativas selecionadas

As situações educativas relatadas a seguir foram vivenciadas no estágio supervisionado realizado na Escola Classe 10 de Taguatinga, durante o acompanhamento de turmas de terceiros e quartos anos do Ensino Fundamental.

O estágio iniciou um pouco após o começo do ano letivo. Os 22 alunos de uma turma de 4º ano, com idade entre 9 e 10 anos, estavam sem aulas de educação física há cerca de 1 mês, devido à ausência da professora por motivos de saúde. Durante esse período, as aulas estavam sendo destinadas a “horário livre” e os alunos eram liberados para a quadra ou parquinho para brincarem.

A partir da chegada do estagiário, as aulas de educação física voltaram ao normal. A direção da escola autorizou o estagiário a planejar e ministrar as aulas de educação física, com a supervisão e o acompanhamento da professora regente, formada em pedagogia.

Primeira Situação Educativa

A aula tinha como objetivo principal a familiarização dos alunos com a prática da educação física e a construção da relação professor-aluno, esse objetivo foi selecionado por ser uma das primeiras aulas de educação física dos alunos no ano letivo.

A turma encontrava-se bastante animada e agitada pelo começo da aula; fui apresentado como professor de educação física pela Professora, oportunidade em que falei pouco para os alunos sobre mim e como seriam nossas aulas. Após esse primeiro contato, fomos à quadra da escola para iniciarmos a aula. Solicitei aos alunos que formassem um círculo para fazermos um breve alongamento e, neste momento, aproveitei para perguntar o nome de cada um.

Após o alongamento, sugeri a realização de um pique-cola, como forma de aquecimento. Antes de iniciarmos, um dos alunos perguntou se poderíamos fazer no lugar do pique-cola outra brincadeira que é conhecida como “gelinho gelão”, explicamos a similaridade entre as brincadeiras e aceitamos a sugestão, tendo em vista que era algo que a turma já tinha familiaridade.

Sendo assim, a regra passou a ser: se no momento em que o pegador cola alguém, ele determinar que a pessoa será gelinho, isto quer dizer que ela deve ficar abaixada e, para ser descolada, algum colega deve passar por cima dela; se o

pegador determinar que ela será gelão, a pessoa deve ficar em pé e, para ser descolada, um amigo deve passar por debaixo de suas pernas.

A atividade foi iniciada com apenas um pegador; percebendo que estava difícil para o aluno que estava nessa função, foram incluídos mais 2 alunos para ficarem como “pegadores”, o que dificultou bastante para o resto da turma, que foi praticamente quase toda colada. Durante essa atividade percebeu-se que um aluno ficava isolado no canto da quadra e preferia não participar, a professora notando isso o chamou para sentar ao lado dela.

Em seguida, foi explicado aos alunos que faríamos um jogo de queimada com time mistos, onde a escolha dos times seria realizada por mim, durante essa escolha foi perguntado ao aluno que estava sentado com a professora se gostaria de participar, porém a resposta foi negativa. A turma compreendeu a explicação e não tiveram dúvidas. Durante o jogo de queimada teve apenas uma interrupção, para proibir que a bola seja lançada de uma maneira que poderia machucar os colegas; após este alerta, o jogo se desenvolveu de forma tranquila, sem mais atritos.

Ao finalizar a aula, os alunos disseram que gostaram muito; estavam felizes e ansiosos pela próxima aula. Os comentários positivos foram um ótimo retorno, que me deixou satisfeito pelo sucesso da aula, porém a não participação do aluno que ficou ao lado da professora me gerou uma inquietação, o que me levou a perguntar à professora sobre o aluno.

A professora explicou que Miguel era um aluno especial, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA); ele normalmente não participava das recreações e das aulas de educação física, já que habitualmente as situações envolvem jogos e brincadeiras que dão maior ênfase a interação social; como ele tinha restrições a este tipo de contato, preferia não participar das aulas, o que costuma ser denominado de auto exclusão, considerando que a falta de participação ocorre por uma escolha consciente do próprio aluno.

Miguel era um ótimo aluno, aprendia o conteúdo dado em sala de aula com facilidade, porém, possuía dificuldade na socialização com seus colegas, porque ele não gostava de contato físico ou de aglomerações. Contudo, Miguel tinha uma boa relação com um colega da mesma classe. Sendo assim, resolvi observá-lo com mais atenção.

Segunda Situação Educativa

A segunda situação educativa aconteceu na terceira semana em que eu estava na escola. Essa aula tinha como objetivo desenvolver aspectos cognitivos e motores dos alunos, ressaltando que, particularmente, tinha definido como foco principal da aula, conseguir fomentar a participação efetiva de Miguel na aula, de maneira que realizasse as atividades em conjunto com os demais colegas da turma.

Iniciamos a aula com um alongamento, em seguida, solicitamos que os alunos sugerissem uma atividade e assumissem o comando da aula. Alguns alunos ficaram bem empolgados querendo participar, utilizei o momento do alongamento para conversar com eles e explicar a atividade a ser realizada. Em relação ao Miguel ele fez o alongamento, porém, um pouco afastado dos seus colegas.

Após o alongamento, a primeira atividade a ser realizada foi descrita. Os alunos deveriam estar divididos em duplas, formadas livremente, de acordo com a escolha de cada um. Miguel e seu amigo a formarem uma das duplas, como esperado.

Os alunos foram direcionados à área de realização da atividade, ficando em uma distância de aproximadamente 3 metros de sua dupla, com um cone entre eles, grande parte das duplas foram posicionadas enfileiradas e deixei apenas 3 duplas mais separadas, uma delas era a do Miguel e seu colega.

A atividade consistia em uma competição onde as duplas deveriam buscar o cone sempre que o professor mencionasse uma palavra escolhida na história que estava sendo contada aos alunos, a história contada era “Chapeuzinho Vermelho”, e a palavra-chave escolhida era “vermelho”.

Após uma explicação inicial, os alunos tiveram poucas dúvidas que foram sanadas antes do início da atividade proposta. Tampouco foi preciso incentivar a competitividade dos alunos, que aflorou naturalmente no decorrer da atividade.

Ressalta-se que o aluno Miguel participou satisfatoriamente da atividade, sem maiores dificuldades, interagindo com a sua dupla e não necessitando de nenhuma intervenção durante o exercício.

A segunda atividade consistia em um jogo da velha onde o “tabuleiro” do jogo foi delimitado por cones e os alunos foram divididos em duas equipes. O aluno deveria marcar o local escolhido no tabuleiro com coletes coloridos, sendo uma cor para cada equipe.

As equipes foram posicionadas a uma certa distância do tabuleiro, de forma que deveriam percorrer o caminho um aluno por equipe. Havia apenas três coletes de cada cor, sendo assim, a partir do quarto componente da equipe, este deveria reposicionar o colete que já estava no tabuleiro. Vale ressaltar que o aluno somente poderia sair da fila quando o anterior retornasse.

Objetivando a participação do aluno Miguel foi criado outro jogo da velha utilizando o outro lado da quadra, de modo que neste participaram duas duplas, o aluno Miguel e seu amigo e mais dois alunos.

Surgiram várias dúvidas antes da realização da atividade, com isso foi feita uma rodada teste, a fim de que as dúvidas fossem sanadas. Porém, observou-se que mesmo após esta rodada, ainda haviam muitas dúvidas. Desta forma, as dúvidas que surgiram após o teste foram resolvidas no decorrer da atividade.

No início do exercício os alunos ainda se mostravam confusos, entretanto, no decorrer das rodadas foi perceptível a evolução do entendimento deles, a atividade resultou em diversão e aprendizagem.

O aluno Miguel aceitou iniciar a atividade, entretanto, após a realização de duas rodadas, sentiu-se incomodado e optou por não participar. Foi feita uma tentativa de comunicação para entender as razões do aluno em não participar, porém não houve êxito. Com isso, os demais três alunos foram incorporados ao restante da turma.

Atendendo ao pedido da turma, a última atividade foi um jogo de futsal, havendo a divisão dos alunos em três equipes mistas (meninos e meninas). Ciente da dificuldade do aluno Miguel em participar com os demais alunos, foi montado um “golzinho” ao lado da quadra principal, juntamente com outros três alunos que se prontificaram a ajudar.

A turma ficou muito feliz e empolgada pela sugestão de atividade ter sido acatada pelo professor e demonstraram esse entusiasmo durante todo o jogo, que ocorreu sem qualquer contratempo.

Quanto ao aluno Miguel, novamente iniciou a atividade, mas não se sentiu confortável para continuá-la até o final, sendo os demais três alunos incorporados nos times principais para continuar o jogo. Mais uma vez houve uma tentativa de comunicação com o Miguel objetivando saber os motivos de não querer participar da atividade. Inicialmente o aluno não quis falar, mas com um pouco de insistência se comunicou com o professor a respeito de outros assuntos, contando qual time torcia

e qual esporte gostava, o que fortaleceu o vínculo professor-aluno, fato que facilitou o desenvolvimento das demais atividades ao longo do semestre.

Terceira Situação Educativa

A terceira situação educativa ocorreu no final do semestre, quando já havia sido criado um forte vínculo da turma com o professor e entre os alunos, incluindo o Miguel.

Tratando-se de uma das aulas finais do semestre, esta aula tinha como objetivo promover diversão e recreação aos alunos, com as atividades que eles mais gostavam.

A primeira atividade foi a brincadeira “galinho gelão”, iniciando apenas com um pegador; no começo os alunos não podiam correr, só podiam no máximo marchar, o que gerou bastante dificuldade e entusiasmo. Em um segundo momento, foram adicionados mais dois pegadores e foi liberada a corrida por toda a quadra. Miguel neste ponto já se encontrava mais confortável com a participação e o contato com demais alunos, mas ainda permanecia um pouco afastado.

Após o aquecimento gerado pelo primeiro exercício, a quadra foi dividida para a segunda atividade em três “campinhos” para a realização de um jogo de futsal conhecido como “golzinho”, onde duas duplas se enfrentavam e outras aguardavam, simultaneamente nos três espaços.

Toda a turma participou de forma efetiva, tanto os meninos, quanto as meninas, que também gostavam muito de futebol, e com o aluno Miguel não foi diferente, que aceitou participar fazendo dupla com o colega que tinha mais intimidade e enfrentando outras duplas.

Foi uma das atividades em que foi possível a minha participação no jogo, o que acabou sendo um dos pontos altos da atividade para os alunos, principalmente pela interação e desafio de enfrentar o professor. Participei de várias duplas com os alunos, inclusive com o Miguel, que também pediu para formarmos uma dupla.

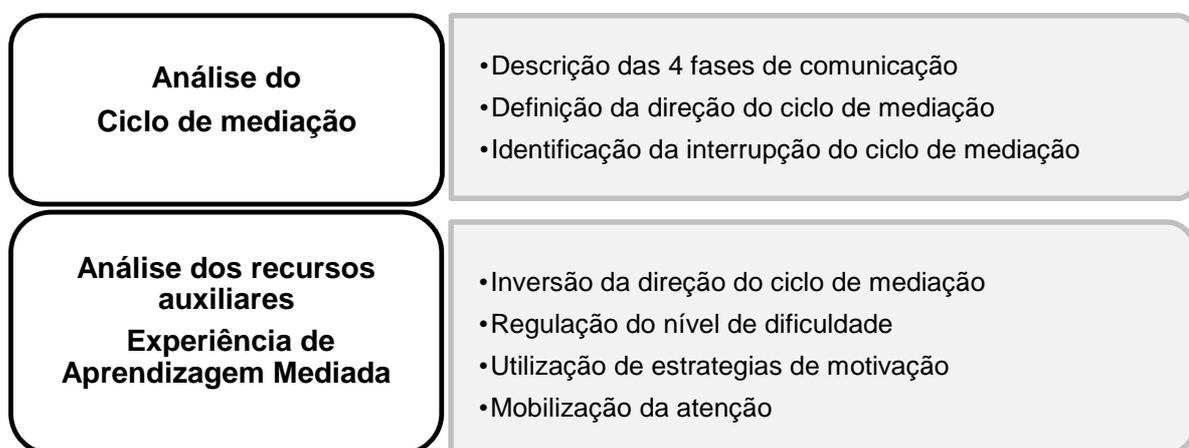
Finalizando o semestre de estágio foi perceptível a importância da mediação e interação professor-aluno e também a de aluno-aluno, que vai além do contexto formal da sala de aula e possibilita a compreensão dos alunos das necessidades dos seus colegas, criando um ambiente seguro e confortável para o aprendizado e desenvolvimento de todos, o que fica notório no caso do aluno Miguel, onde a

aproximação tanto com o professor, quanto com os demais alunos proporcionou progresso em suas habilidades cognitivas, sociais e motoras.

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.

Análises dos Ciclos de mediação

Descrição das 4 fases de comunicação

Durante a primeira situação educativa relatada o ciclo de mediação iniciou com a proposição do professor, a fim de explicar a atividade a ser realizada. Os educandos interpretaram com facilidade as atividades propostas, até mesmo porque eram atividades conhecidas, logo, que já fazem parte da cultura escolar da educação infantil. O caráter lúdico e o interesse das crianças pelas atividades de recreação

fizeram com que a reciprocidade fosse espontânea. As crianças demonstraram iniciativa e sugeriram a incorporação de uma regra, que todos também já conheciam e estavam familiarizados, logo, foi aceita pelo professor.

As duas atividades realizadas na primeira situação educativa ocorreram sem interrupções. O professor acompanhou de perto e fez pequenos ajustes, como a inclusão de um pegador adicional e a orientação sobre como lançar a bola para não correr o risco de machucar os colegas.

Quanto ao aluno Miguel, não houve reciprocidade na realização das atividades, ele preferiu ficar de fora e a professora regente o chamou para ficar ao lado dela. Até então, não sabia que ele tinha TEA e não tomei nenhuma iniciativa no transcorrer da aula, considerando que ele estava junto com a professora. A vantagem foi que, por estar ao lado da professora, que interagiu com a turma, Miguel pode observar o transcorrer da atividade; quando alguém não deseja participar, devemos criar uma maneira para que observe o transcorrer da atividade, na expectativa de que, de alguma maneira, seja influenciado pelo que ocorre com o grupo.

A segunda situação educativa relatada o ciclo de mediação seguiu o mesmo padrão nas três atividades realizadas; o professor fez a proposição da atividade, verbal e com algumas demonstrações. Os alunos tiveram dificuldades de interpretação na segunda atividade, o jogo da velha, que era uma brincadeira nova e com componentes cognitivos, sociais e motores mais complexos, realizados em um clima de competição. Após algumas explicações adicionais, a atividade iniciou, mas, a interpretação completa do jogo foi obtida somente após as primeiras rodadas; felizmente as dificuldades de interpretação não prejudicaram o ânimo e a participação dos alunos.

Miguel, com apoio do colega, participou da primeira atividade. Acreditamos que o fato de a atividade ser realizada em duplas, e Miguel ter ficado ao lado de seu colega preferencial, deu apoio afetivo para que ele aceitasse participar ativamente da atividade. No momento do jogo da velha, no entanto, talvez pela novidade ou até mesmo pela dificuldade na interpretação inicial do jogo, Miguel se recusou a participar. Acreditamos que a mudança da atividade para algo desconhecido, criou uma insegurança que levou ao seu afastamento. Lidar com o desconhecido é algo que costuma gerar indisposição nas crianças com TEA, que preferem seguir uma rotina conhecida, com a qual já possuem familiaridade. Neste caso, novamente, tomamos o

cuidado para que ele permanecesse próximo para poder observar a atividade dos colegas, inclusive do seu amigo preferencial, que continuou junto com os demais.

Na terceira situação educativa relatada, que ocorreu próximo do final do semestre, um dos pontos importantes a ser considerado é a proximidade afetiva construída entre professor e alunos ao longo das situações anteriores. Eu já conhecia as crianças pelo nome, assim como, suas principais características, enquanto elas também me conheciam, o que fortaleceu a confiança e afinidade entre as partes. Novamente as atividades já eram conhecidas por todas as crianças, e foram selecionadas por serem as suas preferidas, logo, além do cunho pedagógico, as atividades tinham o cunho recreativo. O equilíbrio entre diversificação e repetição das atividades é importante para viabilizar a formação de algumas competências e para favorecer a interação entre os alunos.

O ciclo de mediação continuou a iniciar pela proposição do professor, com a explicação da atividade a ser realizada. A principal diferença nesta aula foi a participação do professor no golzinho, algo que não apenas despertou o interesse das crianças, mas também, abre espaço para imaginação e mobiliza alguns mecanismos psicológicos da interação entre as crianças e os adultos que fazem parte da sua vida.

Miguel participou ativamente as atividades. A sua participação é o fruto de um trabalho realizado ao longo de todo o semestre, como também, de pequenas adaptações: o apoio afetivo do colega preferencial, o espaço reduzido com um número menor de alunos, a familiaridade com as atividades, a aproximação afetiva com o professor, a aprendizagem empática pela observação do modelo social oferecido pelos colegas brincando (momentos de observação do grupo). Não se trata, portanto da mediação de uma atividade em si mesma, mas, do processo de mediação que liga as atividades realizadas ao longo de um tempo a fim de alcançar este objetivo.

Definição da direção do ciclo de mediação

Em todas as situações educativas relatadas o ciclo de mediação teve a direção tradicional do processo ensino-aprendizagem, ou seja, inicia com a proposição do professor para os alunos. As negociações em torno das sugestões de alteração das regras ou das dúvidas apresentadas pelos alunos na proposição das atividades não se caracterizam como uma inversão da mediação, tendo em vista que fazem parte da interação com o professor. O importante é a postura receptiva do professor que

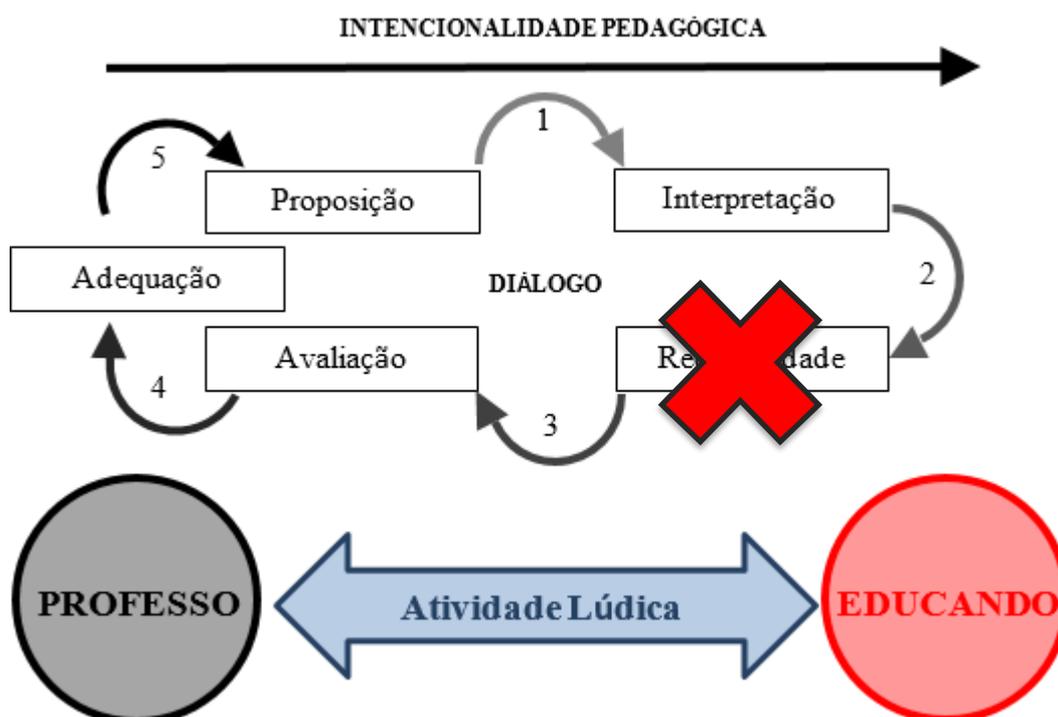
concordou em fazer os ajustes necessários para atender as sugestões e esclarecer as dúvidas.

Normalmente, no ensino de crianças, a mediação costuma ter essa direção, tendo em vista o pequeno grau de autonomia das crianças para tomar decisões que exigem uma compreensão mais ampla do que seus interesses no momento.

Identificação da interrupção do ciclo de mediação

O ciclo de mediação foi interrompido apenas no caso do aluno Miguel, já que não houve sequência na fase da reciprocidade. Após a proposição do professor, acreditamos que Miguel não teve dificuldade para interpretar e entender a atividade proposta, porém, não se sentiu em condições e com disposição para participar, logo, faltou reciprocidade.

A falta de reciprocidade indica para o professor a necessidade de negociar interesses para se aproximar das motivações dos alunos. Em um primeiro momento, o professor pode dialogar com o aluno para: (a) tentar encontrar argumentos para promover a adesão do aluno à atividade; (b) identificar os motivos do desinteresse do aluno; (c) promover a participação em permuta por algo que o aluno tenha interesse. Caso contrário, deve buscar elementos adicionais para compreender o que está acontecendo e estudar a maneira mais adequada para lidar com a situação.



Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

Inversão da direção do ciclo de mediação

A inversão do ciclo de mediação é um importante mecanismo para envolver os alunos com o processo ensino-aprendizagem, na medida que os coloca como protagonistas, assumindo o lugar que, no modelo tradicional, está reservado para o professor.

Em que pese as possíveis vantagens da inversão da direção do ciclo de mediação, verifica-se que no caso exposto não houve a necessidade dessa inversão, quando nos referimos à turma. No caso específico alunos com TEA, é comum ser necessário a criação de uma atividade paralela, não somente um ambiente paralelo, como decidimos fazer para o Miguel. Diante da resistência em participar das atividades proposta pelo professor, a alternativa passa a ser realizar a atividade de interesse do aluno. Quando é possível envolver a turma inteira com essa atividade, devemos investir nessa possibilidade, mas, caso a turma tenha outras necessidades e interesses, a única opção para iniciar o processo educativo do aluno com TEA é fazer as atividades que lhe interessam, para, dessa maneira, construir uma aproximação afetiva que, futuramente, enseje o seu envolvimento com a turma ou a aceitação de uma proposição do professor.

Regulação do nível de dificuldade

A regulação do nível de dificuldade foi importante para ajustar a atividade ao nível de competência dos alunos. São pequenos ajustes que garantem dinamismo para a brincadeira, mas, se não forem realizados, podem comprometer a qualidade das experiências vivenciadas. Como exemplo, inserir um pegador extra, quando quem ficou como pegador está com dificuldade para “colar” os colegas, o que também amplia o nível de exigência, pois, a atenção tem que estar dividida para acompanhar dois pegadores.

O jogo da velha foi uma atividade planejada como um desafio, tendo em vista a sua complexidade, mas, escolhida após o professor adquirir conhecimento sobre os alunos e verificar que possuíam os pré-requisitos para entender e participar do jogo, que exige um pensamento divergente e a associação de habilidades diferentes. O aumento do nível de dificuldade é um aspecto importante para oferecer aos alunos

desafios que permitem avaliar o potencial das crianças; quando percebem que foram bem-sucedidos em atividades mais difíceis, isto gera um maior entusiasmo da turma, principalmente neste caso, em que, a todo momento, os alunos buscavam realizar os exercícios da melhor forma possível.

Por outro lado, no caso de Miguel, o mais importante era a participação na atividade, logo, o nível de dificuldade não podia ser um empecilho adicional. Era melhor escolher atividades fáceis e simples para alcançar o objetivo principal, o desenvolvimento de competências psicossociais de interação com os outros.

Utilização de estratégias de motivação

As estratégias de motivação são um importante fator para enriquecer a mediação docente. Feuerstein (1991) valoriza a motivação e nos ensina que esta é importante para que o educador comunique aos educandos mensagens que impactam a sua participação nas atividades. Com isso o educando não se sente como um sujeito anônimo da aula, mas também, como parte do processo de aprendizagem.

O envolvimento empático-afetivo do educador com a aprendizagem do educando foi uma importante estratégia utilizada; procurei demonstrar para os educandos, por meio de expressões corporais, gestuais e verbais, o meu envolvimento e o prazer que sentia na convivência com eles durante a atividade educativa. No caso de Miguel, aproveitamos o elo afetivo e de amizade que ele tinha com um colega preferencial para promover este envolvimento empático-afetivo, agora interpares e não entre professor e educando.

Paralelamente, ao longo das atividades, estava atento para aproveitar as oportunidades de elogiar a dedicação aos alunos e o esforço deles para acertar. As crianças querem ter certeza de que estão sendo observadas, como também, querem ouvir a sua avaliação sobre o seu desempenho. Temos que nos antecipar para conseguir elogiar a criança durante a realização da atividade e não ao seu final. Retirar a preocupação com o desempenho é um aspecto destacado pelos estudos sobre o desenvolvimento humano, a fim de não inibir a vontade de participar de atividades corporais.

Em termos gerais, a motivação para as aulas de recreação era grande, como também, não havia uma expectativa em relação a um nível específico de proficiência motora a ser alcançado, o que diminui a necessidade do emprego das outras estratégias de motivação. Mas, os professores devem estar atentos para mediar de

forma adequada a compreensão que os alunos têm sobre o progresso de sua aprendizagem. Muitas vezes os alunos se restringem a uma avaliação do resultado final e não percebem as pequenas modificações que indicam que a aprendizagem está em curso, logo, o professor deve ajudá-los e avaliar o quanto estão aprendendo.

Mobilização da atenção

Dentre as estratégias de mobilização da atenção, a experiência partilhada, quando o professor se envolve com a atividade e a realiza junto com os alunos, auxiliando-os na compreensão do tipo de problema a ser resolvido e a melhor maneira de empregar os seus esforços, com certeza foi o recurso mais empregado com as crianças. Isto ocorreu nas demonstrações e em participações pontuais nas atividades.

A terceira situação educativa relatada foi planejada a partir do conceito de experiência partilhada, logo, com a participação direta do professor nas atividades, a fim de verificar sua eficiência como uma estratégia de aproximação e fortalecimento do vínculo afetivo já estabelecido com os alunos. O resultado foi um momento de descontração, entusiasmo e aprendizagem de toda a turma e, em particular, de Miguel.

O jogo da velha, pelo seu caráter cognitivo e por envolver dois jogos ao mesmo tempo, era uma atividade em que o professor precisava destacar a transcendência, ou seja, os alunos precisavam fazer uma conexão com conhecimentos já adquiridos anteriormente sobre o jogo da velha, e, ao mesmo tempo, envolver com a tarefa motora e a pressão da competição. Este jogo é recomendado como parte do desenvolvimento do raciocínio tático nos esportes coletivos e costuma gerar dificuldades até mesmo para jogadores universitários.

É notória a importância dos recursos de mobilização da atenção para a realização do ciclo de mediação. Utilizar a transcendência e a experiência partilhada de forma conjunta influenciou de forma significativa e positiva na mediação docente. Desta forma, verifica-se que facilitaram o processo de aprendizagem.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi alcançado, uma vez que foi elaborada uma análise pormenorizada das situações educativas vivenciadas no estágio, bem como o uso de ferramentas utilizadas na mediação docente e a efetiva inclusão de aluno portador de Transtorno do Espectro Autista.

Foi possível trazer à luz a importância da aplicação do ciclo de mediação a partir de sua análise, além das ferramentas para sua adequação, especialmente a afetividade desenvolvida na relação interpares que auxilia na criação de um ambiente confortável e seguro para a inclusão e participação do aluno portador de Transtorno do Espectro Autista nas recreações dirigidas e aulas de Educação Física.

Com base nos capítulos apresentados, tornou-se evidente a possibilidade de flexibilização educacional como instrumento para a melhoria na qualidade de ensino, uma vez que possibilita ao professor adaptar-se às diferentes situações educacionais, favorecendo o uso da criatividade para promover a inclusão e produzir conhecimentos a todos os educandos.

As situações educacionais retratadas demonstram a capacidade crítica, criativa e teórica do professor, uma vez que ao se deparar com a dificuldade de inclusão de aluno portador de TEA, observou os aspectos e as ferramentas disponíveis para adequar as atividades.

Nesse sentido, a relação interpares do aluno Miguel com outro educando mostrou-se um dos mecanismos a serem explorados pelo professor para alcançar a adequação desejada, demonstrando ainda a importância da relação entre alunos, e entre professor-aluno.

Foi demonstrada a importância do estágio supervisionado na formação dos professores, uma vez que permite a vivência e acompanhamento da realidade escolar, bem como os desafios e dificuldades enfrentados diariamente pelos professores e as ferramentas utilizadas para ultrapassar essas barreiras. Sob essa perspectiva, o estágio assegura não só uma melhor formação ao professor, como também uma amostra da realidade a ser enfrentada, o que evita o abandono precoce da carreira docente.

Além dos recursos apresentados, o compartilhamento de saberes e práticas entre professores mostra-se também uma importante metodologia para a produção de conhecimentos pedagógicos, visto que contribui para o estímulo e análise crítica

acerca de sua ação educativa. Sendo assim, recomenda-se a constante reflexão dos professores acerca de sua ação educativa, objetivando a construção de estratégias para a mediação docente, garantindo a inclusão de todos.

Ante o exposto, nota-se que o professor é primordial para a evolução dos métodos educacionais, bem como sua flexibilização, devendo estar consciente do seu compromisso com a formação continuada, sendo imprescindível para a melhoria da qualidade de ensino da educação física escolar.

Referências Bibliográficas

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V®). American Psychiatric Pub, 2013.
- 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.
- CODEPLAN. Pesquisa Distrital por Amostras de Domicílio – PDAD –2018. Taguatinga, Brasília – DF, Julho de 2018.
- 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.
- ESCOLA CLASSE 10. Projeto Pedagógico 2020. Taguatinga, Brasília – DF, 2020.
- FONSECA, Vitor da. Da filogênese à ontogênese da motricidade. Porto Alegre: Artes, 1988.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor. 3ª ed. São Paulo. Phorte, 2005.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação. Capítulo 1, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LE BOUCH, Jean. O corpo na escola no século XXI: práticas corporais. Phorte, 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