

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Licenciatura em Educação Física

MARCUS VINÍCIUS VIEIRA MENDONÇA

Adaptação educacional para a inclusão de meninas nas aulas de Educação Física: experiências esportivas

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília
2021

MARCUS VINÍCIUS VIEIRA MENDONÇA

Flexibilização educacional para a inclusão de meninas nas aulas de Educação Física: experiências esportivas

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

Orientador: Alexandre Luiz G. de Rezende

Brasília

2021

Marcus Vinícius Vieira Mendonça

Adaptação educacional para a inclusão de meninas nas aulas de Educação Física: experiências esportivas

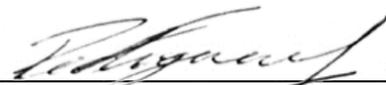
Relatório final, apresentado a Universidade de Brasília, como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Local, 27 de junho de 2021.

BANCA
EXAMINADORA



Prof. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende
UnB



Prof. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo
Secretaria de Estado de Educação do DF

Dedicatória

Dedico este estudo aos professores que estão em campo e a toda comunidade acadêmica, para que possam fazer uso desta literatura, e portanto, ter assim mecanismos para contornar as dificuldades encontradas no ambiente escolar, bem como proporcionar um ensino de maior qualidade.

Agradecimentos

Agradeço à minha filha que foi peça fundamental para a temática deste estudo, aos amigos e familiares que estiveram presentes nessa trajetória me apoiando até aqui, aos professores que puderam tão bem enriquecer na construção de tantos ensinamentos e se fizeram exemplo do quão bem posso exercer as funções que me competem como professor.

E por fim e não menos importante, ao meu orientador, Alexandre Rezende, que foi indispensável e paciente ao longo de todo o processo deste trabalho, e de suma importância em suas aulas reflexivas para meu aprendizado.

“Demore o tempo que for para decidir o que você quer da vida, e depois que decidir não recue ante nenhum pretexto, porque o mundo tentará te dissuadir.”

Friedrich Nietzsche

Sumário

Resumo	8
Introdução	9
Objetivos	17
Flexibilização Educacional	19
O cenário educativo	20
Ciclo de mediação.....	23
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada	26
Métodos	29
Resultados	36
Descrição do Cenário Educativo	36
Situações educativas selecionadas	40
Análise e Discussão	45
Considerações Finais	54
Referências Bibliográficas	55

Resumo

O presente trabalho foi desenvolvido durante a permanência no estágio supervisionado, em aulas de Educação Física de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal. Buscou-se observar possíveis entraves enfrentados pelos docentes e em como lidam com o processo compartilhamento de saberes, e, de comunicação para uma maior inclusão dos discentes nas atividades propostas, em especial as meninas.

A análise se inicia pela descrição do cenário educativo para uma melhor compreensão das condições vigentes e sociais onde o trabalho foi desenvolvido, e, posteriormente selecionamos e descrevemos algumas situações educativas com o intuito de explicar o processo da mediação e vivência na relação professor-aluno.

Tendo assim o anseio por estimular os docentes em uma maior reflexão acerca da importância da individualização do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, a proposta serve não somente para objetivos pragmáticos, mas também emocionais e psicológicos, que também foram contemplados e melhorados.

Palavras-Chave: Experiência de Aprendizagem Mediada; Educação Física Escolar; Adaptação Educacional; Inclusão Feminina; Educação Inclusiva.

Introdução

No paradigma escolar, a evasão discente das aulas de Educação Física já é um tema um tanto explorado, mas que não há como ser esgotado, sempre serão apontados outros aspectos que devem ser discutidos, portanto, a proposta de uma educação inclusiva é reunir a experiência dos educandos em turmas com vivência, características e carências distintas, neste caso, a fim de desconstruir conceitos há muito formados, como o conceito de uma Educação Física com raízes militares, tecnicista e patriarcal, que tem por retrato a exclusão das meninas da prática esportiva.

Segundo Altmann (2002), A representação feminina nas aulas de Educação Física Escolar (EF_e) tem sido marcada por manifestações de protestos, representadas pela indiferença e ausência de participação das discentes nas atividades propostas.

A frente de tal quadro marcado pela diversidade, uma educação mais inclusiva requer um posicionamento diante da necessidade recorrente e sistemática da flexibilização educacional, em função das mudanças estruturais na sociedade e das alterações no comportamento humano. Destarte disso, faz-se necessário a promoção de adequações nos métodos de ensino a fim de criar experiências de aprendizagem mediadas que correspondam às necessidades e interesses dos educandos.

Durante o curso de Licenciatura em Educação Física da UnB, temos a oportunidade de visitar e conhecer a realidade de diversas escolas, sobretudo as escolas públicas, estas, por sua vez, mostram de maneira mais próxima a realidade social e escolar enfrentada no cotidiano das pessoas que compõem a comunidade escolar.

O cenário educativo, aonde este estudo foi realizado, foi em uma escola da rede pública do Distrito Federal, no decorrer do estágio supervisionado com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, localizado no Plano Piloto, Asa Norte, com uma porcentagem significativa de discentes vindos de diferentes partes do entorno do DF e, portanto, com diferentes realidades sociais. Este cenário serviu para reforçar a relevância do tema e dar início à pesquisa sobre a inclusão das meninas em experiências esportivas propostas em aula, a partir da reflexão sobre três situações educativas distintas.

Em um primeiro momento, as aulas apresentavam uma abordagem tecnicista e eram voltadas para o voleibol em uma perspectiva próprio do treinamento esportivo e, conseqüentemente, da melhoria do rendimento esportivo; o professor de educação física, posteriormente, assumiu a coordenação pedagógica da escola e deixou a função docente para uma professora com contrato temporário, recém chegada na educação pública.

Com a saída do professor e a entrada da nova professora, a metodologia das aulas sofreu mudanças. A professora não tinha intenção em manter um caráter tão técnico nas aulas e, tão pouco, mostrava-se interessada no rendimento da escola nos Jogos Escolares, ao competir contra outras instituições de ensino. As aulas passaram a diversificar a experiência dos estudantes com as práticas corporais, de modo que, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar diversas modalidades de maneira mais lúdica, sempre em consonância com o currículo escolar oficial da rede pública de ensino, o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Vivenciar diferentes modalidades esportivas procurando ampliar a compreensão de sua historicidade, aspectos sociais, políticos e culturais, suas regras e fundamentos técnicos e táticos das modalidades praticadas. (Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental – Anos Finais, P. 119).

A oportunidade de refletir e analisar as diferenças entre a proposta pedagógica dos dois professores contribuiu para compreensão do impacto que geram sobre os alunos e a própria comunidade escolar como um todo. Em conversas informais e pela observação participante da proposta de mediação dos professores, podemos comparar o que faziam para contornar os empecilhos e quais mudanças poderiam ser realizadas, em cada caso, para melhor inclusão dos alunos nas aulas.

A prática desportiva escolar tem sido considerada como um importante facilitador de atitudes inclusivas, ao promover o contato e relacionamento social entre os estudantes (BLOCK; RIZZO, 1995, RODRIGUES, 2008, SOUZA; BOATO, 2010, TRIPP; RIZZO; WEBBERT, 2007). No entanto, para que isso se torne uma realidade, a atitude dos professores, o currículo escolar e a organização dos espaços e tempos escolares precisam estar articulados em torno de uma proposta pedagógica que defina, de forma clara, o papel das atividades esportivas da formação educacional escolar dos alunos.

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

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.

demonstrar que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais eram capazes de aprender e avançar no seu desenvolvimento biopsicossocial.

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

As ideias de Feuerstein sobre a relevância da mediação docente para a promoção da aprendizagem (TZURIEL, D: 1992; BEM-HUR, M: 1998; AMARAL, ES; MIGUEL, IS: 2008), aproximam-se dos conceitos teóricos advindos do estudo dialético 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.

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

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

De acordo com o estudo de Bracht et al. (2012), que realizou um mapeamento da produção científica no campo da Educação Física escolar, de 1980 até 2010, em periódicos brasileiros, as pesquisas se dividem em 3 categorias: (1)

fundamentação, que se dedicam a ensaios voltados para a discussão de teorias sobre o papel político, social e pedagógico da educação física na escola; (2) diagnósticos, que recorrem a pesquisas empíricas e narrativas para compreender temáticas relevantes que perpassam a prática educativa; e (3) intervenção, que, por meio de metodologias de pesquisa qualitativas, abordam questões referentes à atividade educativa propriamente dita, ou seja, “a aula acontecendo”, o que inclui a reflexão sobre questões didáticas e interpessoais, mas também, abordam antecedentes relacionados com o processo de formação dos professores, com o contexto sociocultural dos educandos e com as condições que marcam a mediação docente.

Nossa linha de pesquisa sobre flexibilização educacional, portanto, dirige-se para os aspectos centrais desta terceira categoria: a intervenção na educação física escolar, pois, nos interessa discutir o papel a ser desempenhado pelo professor na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, assim como, repensar a formação docente, inicial e continuada, de forma a capacitá-lo para a construção dos saberes docentes mobilizados para garantir a qualidade do ensino, ou seja

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

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

Sendo assim, para nós, o estudo da educação física escolar: requer uma reflexão sobre os fundamentos da atividade docente; compreende que a educação

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

Como uma linha de pesquisa que envolve estudantes da licenciatura em educação física e professores que se dedicam ao mestrado profissional em educação física escolar, adotamos a proposta, preconizada por 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,

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.

assumir um compromisso com o estudo e a reflexão de sua atuação profissional (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008, p20).

Não estamos interessados, nesse momento, em avaliar os resultados da atividade educativa, mas, em analisar o processo de construção das estratégias de ensino que sejam adequadas para promover a estimulação do desenvolvimento dos educandos. Nosso estudo está em uma fase exploratória que tem por finalidade analisar a flexibilização pedagógica imprescindível para a individualização da atividade educativa, de forma a atender as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias de cada educando (REZENDE, 2017).

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

A principal dificuldade enfrentada nas situações educativas foi em como construir, por meio da flexibilização educacional, um espaço propício para que as meninas, assim como os alunos com menos habilidades, fossem inseridos nas atividades propostas na aula de educação física, sem, no entanto, fechar o espaço para aqueles que já participavam ativamente das aulas.

Ao ter a oportunidade de acompanhar a prática educativa de professores com propostas pedagógicas diferentes, tivemos a oportunidade de refletir sobre: quais são as estratégias didáticas que cada professor utilizou para promover a inclusão de todos os alunos nas aulas de educação física? como articular as diferentes propostas pedagógicas para a educação física com o currículo da escola?

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

Analisar e comparar o processo de construção de experiências de aprendizagem mediadas entre dois professores de uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal, a fim de avaliar a eficiência das adaptações educacionais para a promoção da aprendizagem e a inclusão de todos os alunos nas aulas de Educação Física, principalmente as meninas e os alunos que têm menos habilidades motoras.

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

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

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

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

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

Na terceira parte dos relatos autobiográficos, abordamos as nossas expectativas em relação ao exercício profissional após a conclusão do curso. Como a pesquisa qualitativa é uma interpretação do pesquisador (nossa) sobre o caráter conceitual e teórico dos dados que são produzidos ao longo do estudo sobre a realidade, o relato autobiográfico contribui para esclarecer qual é nossa posição ideológica e nossos compromissos sociais diante dos desafios da educação.

O Cenário Educativo

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

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

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

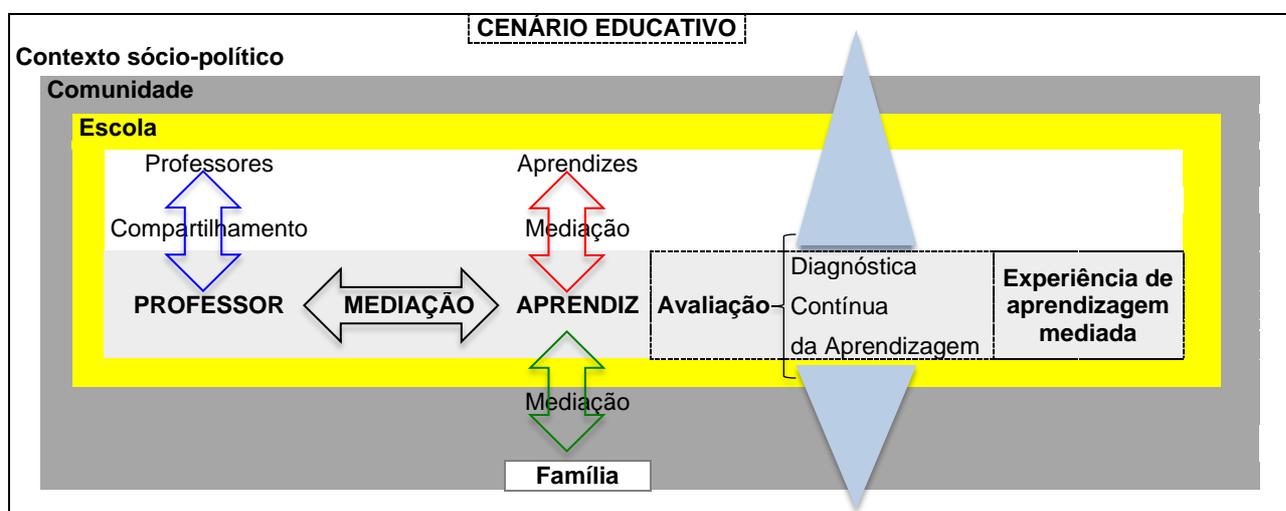
A análise descritiva do cenário educativo deve levar em consideração as características interdependentes de dois aspectos chaves:

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

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

Pautada nessa compreensão global do cenário educativo, que orienta o processo de tomada de decisão sobre *o quê, para quê e como* educar, dedicamo-nos à discussão pormenorizada sobre as contradições e os determinantes político-sociais que podem, de alguma maneira, interferir no processo de mediação entre professor e educando e comprometer a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

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



Ciclo de mediação

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

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

O conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada pressupõe que a aprendizagem ocorre como a ação consciente de um sujeito, que se forma ao longo de uma experiência sociocultural de mediação com outro sujeito. Trata-se, portanto,

de uma interação que se caracteriza como bidirecional, pois pode iniciar a partir da ação de qualquer um dos sujeitos, seja o professor ou o estudante.

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

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

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

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

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

professor está atento, interpreta e responde de forma adequada à ação intencional do estudante, essa habilidade é descrita como responsividade.

O diagrama a seguir descreve as fases do ciclo de mediação de acordo com quem tem a iniciativa do processo, e explicita a definição dos conceitos de Responsividade e Reciprocidade.

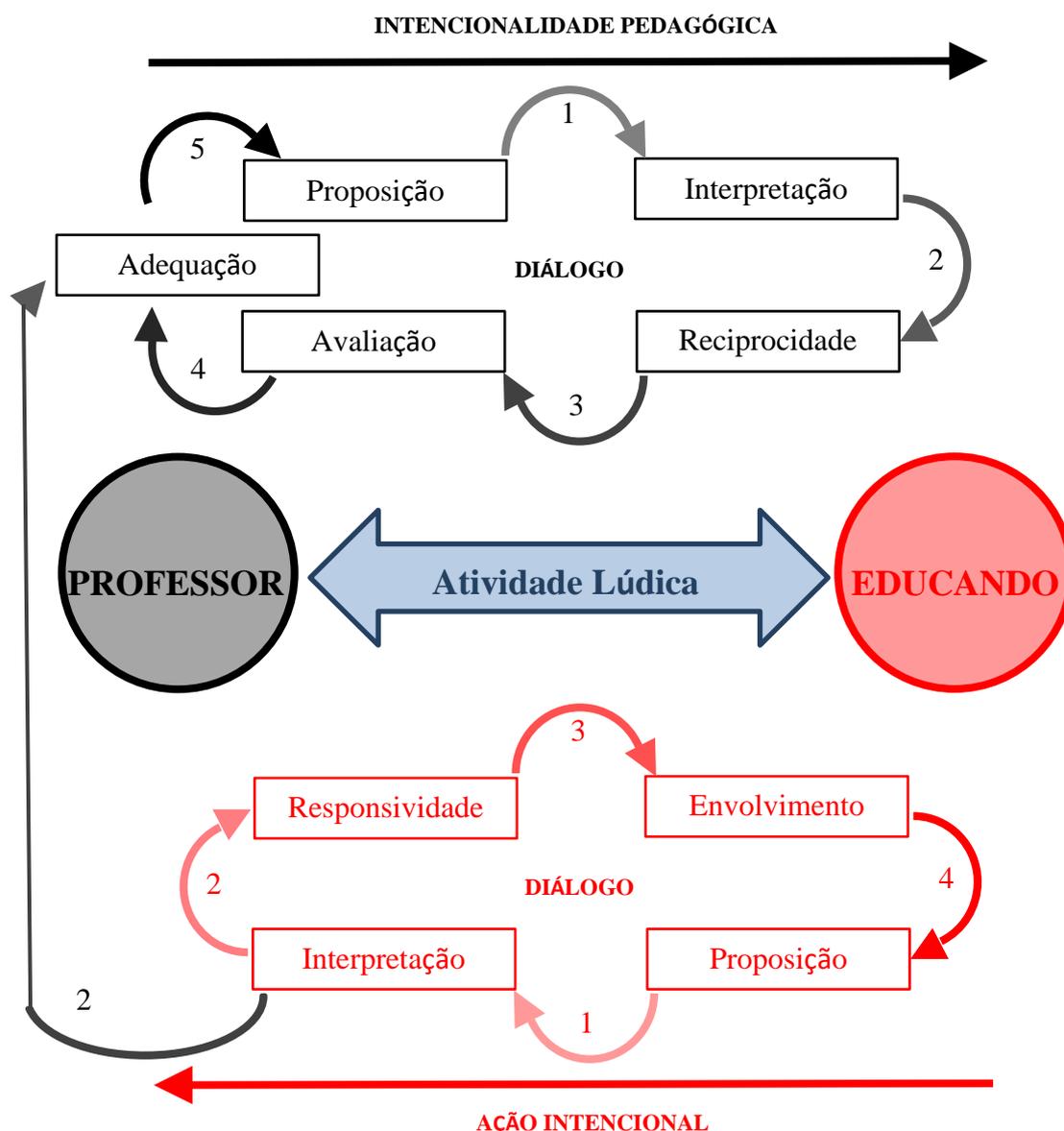


Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e educando

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

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

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

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

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

Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada

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

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

relação às aprendizagens já adquiridas, de forma a criar a necessidade do educando desenvolver novas habilidades.

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

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

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

Um aspecto importante a ser destacado na proposta educativa de Vygotsky (1991; 2001): muito mais do que aprender determinados conhecimentos ou desenvolver certas habilidades, o educando também aprende, e, principalmente, a lidar com o processo de aprendizagem. Os recursos auxiliares, portanto, não são estratégias exclusivas dos professores. Os educandos aprendem a aprender e aprendem a colaborar com os outros para que aprendam. Em outras palavras, os educandos, ao final do processo ensino-aprendizagem, desenvolvem competências equivalentes a dos professores, assim como, jogadores que desenvolvem uma inteligência de jogo, alcançam uma compreensão do jogo e da tática equivalente a do treinador.

Portanto, a análise teórica do presente estudo está diretamente relacionada com a articulação desses conceitos-chaves: flexibilização educacional para individualização do processo ensino-aprendizagem; leitura crítica das contradições sociopolíticas do cenário 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

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/>

conter os aspectos mais relevantes e diretamente relacionados com as situações educativas, 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; (b) os alunos que estão envolvidos; (c) o objetivo a ser alcançado; (c) a atividade lúdica escolhida; (d) a organização da aula e a exposição da proposta; (e) os diálogos e as reações dos alunos; (f) as mediações realizadas pelo professor; (g) a infraestrutura física e material disponível . Priorizamos as nossas percepções e as percepções porventura compartilhadas pelos atores envolvidos, de forma espontânea ou por meio de conversas informais durante ou após a aula.

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

contribuam para a melhoria da qualidade de ensino, a relação deve estar pautada no respeito.

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

A análise se restringe a poucas situações educativas, o que para nós é suficiente, pois cada situação educativa contém um ciclo de mediação completo e suscita uma série de reflexões sobre possibilidades didáticas de mediação para adaptação das atividades. A finalidade do estudo é contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação, ao estimular o professor e refletir sobre os diferentes aspectos que interferem no planejamento, na execução e na avaliação da atividade educativa. Sendo assim, o interesse de estudo se dirige para o processo de construção das alternativas didáticas, e não para as soluções que se mostraram eficientes em algum momento em particular.

As soluções válidas em uma situação, podem se revelar inadequadas em outras, e, até mesmo, na mesma situação, com as mesmas pessoas, mas, em outro momento. Porém, se o professor é capaz de repetir o processo de análise das situações educativas, provavelmente vai ser capaz de encontrar novas e adequadas soluções.

Relatos Autobiográficos sobre o percurso formativo

A construção da nossa identidade pedagógica é um processo que reúne experiências pessoais e acadêmicas ao longo da nossa trilha formativa. Neste processo, marcado por influências múltiplas, figuramos, ao mesmo tempo, como atores e autores da nossa trajetória de constituição como professores(as).

Ao elaborar esta narrativa sobre a nossa formação, além de deixar explícitos os nossos compromissos com a educação, tivemos a oportunidade de nos reapropriarmos de experiências marcantes, que fazem parte do nosso olhar para a intervenção educativa (CHENÉ, 1988).

Temos consciência de que nossa narrativa não é uma fidedigna descrição dos fatos, mas, a nossa representação da realidade que vivemos. Neste caso, como

alertam Cunha e Chaigar (2009), a “verdade” passa a ser aquilo que é “verdadeiro” para nós (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

Cresci e passei boa parte da minha infância em São Sebastião, cidade periférica do Distrito Federal e, na época era uma das cidades mais perigosas do DF, apesar desse contexto social desfavorável, pude aproveitar bastante as brincadeiras ao ar livre, levando em consideração também não tínhamos acesso a recursos tecnológicos que afastam as crianças das brincadeiras corporais infantis.

Nas minhas lembranças estão os momentos em que jogava bola na rua, brincava de pique-pega, pique-esconde, e outras brincadeiras antigas. Na pré-adolescência, isso se manteve, porém, algumas brincadeiras tinham “prendas” para os perdedores que eram zombeteiras, talvez, por conta da realidade da época; hoje seriam consideradas inadequadas e politicamente incorretas.

Lembro-me que na época das férias, o céu era tomado de pipas e todos ficavam envolvidos por essa cultura, até mesmo muitos adultos. Lembro que as brincadeiras de polícia e ladrão, onde usávamos armas de brinquedo, algumas até com espoleta (que imita o som do tiro) eram muito recorrentes. Hoje percebo que todas essas brincadeiras, apesar de terem um cunho violento, eram uma forma das crianças atenuarem a realidade ao seu redor; ao brincar, a gente transferia os problemas enfrentados dentro de casa, na escola e também na vizinhança para a esfera da imaginação, onde podiam ser todos resolvidos.

Até os 15 anos ainda brincava, mas, com uma frequência menor; não tinha vergonha disso, as brincadeiras me ajudaram a controlar minha ansiedade, acredito que tenha contribuído para outras crianças também, ainda que a gente não percebesse a importância dessas experiências para construção do nosso eu. A brincadeira foi o pontapé inicial para a entrada no mundo dos esportes, o que me ajudou a construir minha identidade.

Entrei, desde o início do Ensino Fundamental, na escola militar Dom Pedro II, situada no final da Asa Sul. Como morava em São Sebastião, uma realidade diferente e hostil, minha mentalidade era diferente da maioria das crianças com as quais estudei. Era, por exemplo, amigo de jovens que tinham envolvimento direto com crime, e apesar de ser de uma família de classe média-alta, isso não elimina o fato de eu sofrer uma influência desse meio social.

Sentia-me inferiorizado por ser da periferia e, como essa não era a realidade dos meus colegas da escola, vivia uma crise de identidade na passagem da infância

para a adolescência; eu vivia em dois mundos e não sabia bem ao qual deles eu realmente pertencia. O que me ajudou a encontrar uma identidade foi o esporte. Comecei a nadar e a treinar judô, essas experiências repercutiram na minha autoestima e me ajudaram a ter mais confiança em mim mesmo.

Não mencionei anteriormente, mas, quando criança sofria de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Hoje tenho facilidade para lidar com esse distúrbio neurológico, mas, na minha infância, meus pais não sabiam desse diagnóstico, descobri que era acometido de TDAH apenas na adolescência. Até saber de minhas dificuldades, sofri porque pensava que era incapaz de conviver no ambiente escolar. Foram as atividades esportivas que me auxiliaram a obter controle sobre a situação.

Essa experiência pessoal me leva a pensar, como professor, a importância de considerar os aspectos individuais de cada estudante. Percebo que tenho um olhar sensível e empático para os alunos que apresentam dificuldades de inserção no contexto escolar. Pretendo intervir de forma assertiva, principalmente, no caso de jogos coletivos, onde a formação do grupo exerce um papel fundamental sobre a autoestima dos jovens.

Treinei judô e natação por bastante tempo, tenho 7 anos de natação e, aproximadamente, 4 de judô. Quando cheguei no Ensino Médio, assumi a identidade de atleta; tinha a intenção de me tornar um profissional do esporte. Mesmo que este sonho da juventude não tenha se realizado, a escolha por esse caminho foi importante para minha vida, pois, ser bom em algo ajuda você a construir uma identidade forte e a se sentir feliz consigo mesmo.

Na 8ª série tive uma professora que me incentivou muito meu envolvimento com o esporte; ela já não precisava do emprego de professora, era aposentada, vivia bem, morava inclusive em um bairro nobre, mas, a educação física era sua realização pessoal, por conta disso, a dedicação dela pela Educação Física empolgava os alunos. Consegui aprender muito com ela.

No Ensino Médio fortaleci minha identidade como atleta e hoje percebo que o esporte funciona para mim como um remédio, que me ajuda a controlar a ansiedade, que mantém a minha mente sã. Vejo a importância que a Educação Física teve em minha vida e compreendo o seu papel como componente curricular na escola. Essas reflexões me levaram a escolher a licenciatura em Educação Física.

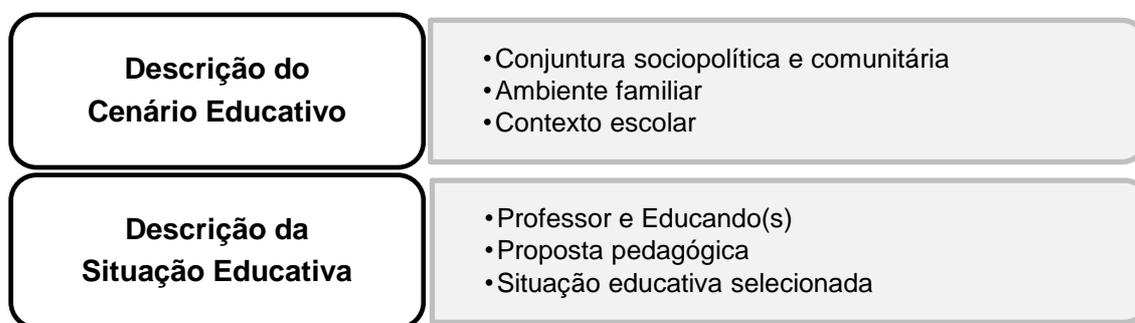
As experiências ao longo do curso foram significativas para ampliar a minha visão sobre a Educação Física e enriquecer a minha formação pessoal. Cheguei ao final do curso praticamente com as duas habilitações concluídas, a licenciatura e o bacharelado. Confesso, porém, que tenho receio de enfrentar a realidade escolar, pois, são muitos os exemplos de boas práticas; mas muitas escolas e professores se sentem desmotivados diante da falta de recursos e outras dificuldades que cercam as aulas de educação física.

Acredito que a minha participação na linha de pesquisa sobre flexibilização educacional é uma maneira de me aproximar da licenciatura e tentar contribuir para elucidar as possibilidades didáticas que podem ser utilizadas nos mais diferentes contextos escolares, de forma a envolver os atores educacionais (professores, alunos, coordenadores e pais) na redução da evasão e da exclusão nas aulas de educação física, pois, os significados presentes nas atividades corporais podem ser um instrumento para resgatá-las de um contexto social adverso, dando-lhes a oportunidade de serem agentes na construção do seu próprio “EU”.

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 da Asa Norte foi fundada junto ao nascimento de Brasília, em 21 de abril de 1960. Localizada no coração da capital, Plano Piloto, tem uma população de 116.744, maioria branca (67,96%) com uma renda per capita muito acima do restante do país, e renda familiar entre 12 e 14 salários, bem como seu IDH com a alta pontuação de 0.957, segundo os dados da PDAD 2016.

Da população total, 53,05% é formada pelo sexo feminino, 12,11% apenas são crianças. De acordo com a ocupação profissional, somente 4,95% se encontram desempregados, contra 48,42% com atividade remunerada, 53,00% possuem ensino superior completo e 14,21% são estudantes. A grande maioria da população da Asa Norte faz uso do carro próprio com um percentual de 78,38% e só 9,27% utiliza ônibus.

Alguns dados podem estar desatualizados da realidade, em suma, em detrimento da atual conjuntura por estarmos em uma pandemia, fato este que dificulta a realização da atualização de tais dados.

Ambiente familiar

A situação familiar dos discentes, apesar de diversificada, mostra-se segundo o PPP da escola, equilibrada no que diz respeito ao nível de poder aquisitivo, o que não impede as desigualdades sociais no ambiente escolar, o que promove a formação de grupos, com base em suas aproximações culturais, diretamente relacionadas às suas realidades familiares. Além das observações feitas em campo, o próprio PPP da escola menciona problemas que extrapolam a questão socioeconômica, tais como: ausência dos pais, desemprego, psicopatologias, uso de drogas, entre outros que afetam de forma direta e indiretamente a vida escolar desses jovens, bem como seus comportamentos.

Contexto escolar

A escola em questão é um Centro de Ensino Fundamental, que reúne turmas do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino. A escola não passou por nenhuma reforma recente, exceto a implementação de ar condicionado nas salas, porém, ainda não estavam em perfeito funcionamento, apenas, o da sala dos professores.

A escola atende cerca de 462 estudantes, dos 10 aos 16 anos, sendo 231 em cada turno, contendo em média 30 alunos em cada turma, oriundos dos mais variados cantos do DF. Grande parte dos estudantes são moradores locais, com uma percentagem de 80,20%, os demais estudantes são provenientes das cidades satélites, como Recanto das Emas, Ceilândia, São Sebastião, entre outras não citadas que somadas formam 19,80%.

A infraestrutura da escola corresponde a um conforto relativo, as salas contam com ar condicionado. A escola não possui quadra esportiva própria, as aulas de educação física ocorriam em uma área livre, próximo à escola, com pequenas condições de trabalho. À vezes utilizavam a quadra esportiva de uma igreja próxima à escola, que, posteriormente, negou a cessão sob a justificativa de que os estudantes faziam muito barulho durante as aulas.

Outros bens que compõem o patrimônio da escola, segundo dados do PPP 2019 incluem: 8 salas de aulas, sala de diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais, alimentação escolar, cozinha, sala de leitura, banheiros adequados a alunos com deficiência, sala de secretaria, dispensa, pátio coberto e área verde. Presenciei um bom funcionamento e higiene desses espaços, exceto a sala de informática que não tive a oportunidade de ver funcionando.

Os materiais de educação física são diversos, desde jogos de tabuleiro a bolas, e estão em bom estado.

Professor e Educando(s)

O professor de Educação Física tinha vários anos de experiência docente pela Secretaria de Educação, formado pela Universidade de Brasília, possui algumas especializações, dentre elas uma na área do meio ambiente; é também formado em Geografia, novamente na UnB. Já participou de diversos projetos na UnB relacionados com o voleibol.

Ao longo do estágio, o professor assumiu a coordenação pedagógica, e foi substituído por uma professora temporária vinda da rede particular; a professora foi formada pela Universidade Católica. Possuía 5 anos de experiência docente, mas, a realidade da rede pública ainda era novidade para ela. Atuava também como *personal trainner* no contraturno em uma academia de uma grande franquia.

As turmas tinham uma média de 30 alunos cada, eram compostas de alunos heterogêneos em termos de habilidades motoras e de interesses, algo comum para a realidade escolar da rede pública de ensino; dentre as diferenças é possível citar as questões econômicas e culturais, além do interesse, ou não, pelas aulas de educação física.

Proposta pedagógica

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola 410 Norte, pautado na LDB 9394/96 e no Currículo em Movimento para a Educação Básica das Escolas Públicas do DF, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem nos diversos cenários em que os alunos estão inseridos e tem como objetivo: “oportunizar aos alunos a percepção e desenvolvimento de suas competências e responsabilidades nas transformações sociais de forma ampla e igualitária, respeitando as diferenças e especificidades de cada realidade”.

A escola conta também com o Projeto Ginástica nas Quadras: O projeto Ginástica nas Quadras foi implantado com o intuito de promover a integração entre a comunidade escolar e a sociedade civil que mora na vizinhança da escola. No contraturno, o professor de Educação Física oferecia aulas gratuitas de vôlei na quadra de esportes da igreja, posteriormente à perda desse espaço, as aulas juntamente com o projeto ocorriam nos espaços do Instituto Federal de Brasília – Asa Norte.

Cenário Educativo		
Contexto		
Social	A Região Administrativa da Asa Norte, situada no centro de Brasília, tem uma população de 116.744, maioria branca (67,96%) e IDH de 0,957 pontos.	
Político	Possui uma das maiores zonas eleitorais da capital por fazer parte do Plano Piloto com 80% da população fazendo parte do eleitorado.	
Cultural	Possui boa infraestrutura de moradia, transporte, lazer e educação, o que torna o bairro bastante valorizado.	
Política educacional	Tem como proposta política pedagógica contemplar entre outras a Pedagogia Diferenciada, as Práticas Construtivistas e a Aprendizagem Significativa.	
Realidade		
Comunitária	A renda domiciliar estimada da população local é de R\$ 15.056,9, o que resulta em um valor médio por pessoa de R\$ 6.770,2.	
Familiar	Varia bastante em nível socioeconômico dado o contexto de ter alunos das mais diversas localidades do DF.	
Escolar	14,21% da população dos é formada por estudantes, desse total, 24,4% estudam na escola objeto deste estudo, os demais estudantes são vindos de várias outras localidades do DF.	
Sujeitos		
Professor	Professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal há mais de 20 anos e professora temporária recém convocada com experiência somente em escolas particulares.	
Professores	Maioria formada por moradores da própria Asa Norte, mulher e com anos de experiência docente.	
Educandos	Turmas de ensino fundamental últimos anos, do 6º ao 9º ano, com faixa etária variando dos 10 aos 16 anos.	
Turma/Grupo	A comunidade escolar apresenta grande diversidade social em se tratando de fatores sociais e econômicos.	
Atividade		
Objetivo	Propor uma inserção mais democrática de meninas no decorrer das práticas sugeridas em aula.	
Conteúdo	Iniciação e continuação da experimentação dos esportes propostos no cronograma de conteúdos.	
Métodos	Aulas mistas entre meninos e meninas	
Estrutura		
Física	Não possui espaço para as aulas ou quadra poliesportiva própria, apenas algumas mesas de tênis de mesa de concreto e uma oficial.	
Material	A escolar conta com muitos materiais e em bom estado de conservação, tais como: bolas dos mais diversos esportes, rede de vôlei e materiais para tênis de mesa.	
Histórico		
Projeto pedagógico	A escola tem como proposta oportunizar aos alunos a percepção e desenvolvimento de suas competências e responsabilidades nas transformações sociais de forma ampla e igualitária.	

Situações educativas selecionadas

Primeira situação educativa

Durante o período de acompanhamento no estágio supervisionado, pude presenciar o desinteresse de um grande número de alunos pelas aulas de educação física, especialmente quando as aulas tinham características mais tecnicistas, voltadas para o treinamento das habilidades esportivas do voleibol. Entretanto, apesar do desinteresse, não haviam reclamações nas aulas; os alunos estavam acostumados com o modelo de aula proposto pelo professor, e conheciam o mecanismo de obrigatoriedade, por meio de pontos, utilizado para garantir a participação de todos nas atividades práticas, caso contrário, teriam prejuízo na nota da disciplina.

No primeiro momento, a aula frequentemente era iniciada ainda em sala, com a aprendizagem de técnicas e orientações acerca do posicionamento tático das equipes em quadra. As aulas, de fato, não se resumiam à aprendizagem teórica, mas, os conhecimentos ministrados em sala eram amplamente utilizados em quadra. Em relação aos resultados, os alunos que integravam as equipes esportivas da escola apresentavam ótimos resultados nas competições escolares, tanto que costumavam vencer as equipes de escolas renomadas, que dispõem de excelente infraestrutura para a prática desportiva, como o Colégio Marista de Brasília, por exemplo.

O modelo de aprendizagem utilizado nas aulas, para conciliar atividades de aperfeiçoamento técnico e tático, para os alunos mais habilidosos, com atividades recreativas, para os demais alunos da turma, dividia os grupos um de cada lado da quadra. Logo, o lado dos alunos habilidosos reunia 6 jogadores, como previsto nas regras de vôlei, enquanto, os demais alunos da turma ficavam do outro lado, às vezes cerca de 20 alunos. Essa organização permitia ao professor dar atenção aos times menores com os detalhes técnicos e táticos.

A despeito de todos estarem participando da aula, com meninos e meninas reunidos, esse tipo de organização sugere que o real interesse era treinar os alunos habilidosos para que fizessem parte da equipe da escola. Os demais estudantes, ainda que não quisessem participar da aula, tinham que permanecer na quadra,

mesmo que apáticos, caso contrário, perderiam pontos na avaliação e corriam o risco de não serem aprovados no final do bimestre.

As oportunidades de participação na aula, para os alunos que estavam do lado da quadra reservado para os alunos habilidosos era maximizada, logo, contribuía para que aperfeiçoassem as suas habilidades, enquanto, do outro lado da quadra, o contato com a bola e a participação no jogo era minimizada, logo, com poucas oportunidades para desenvolver suas habilidades. Esse tipo de organização didática, portanto, acentua as diferenças de habilidade, logo, apesar de obrigar a participação, não assegura a inclusão isonômica de todos os alunos, principalmente, em relação às meninas, pois, o lado dos habilidosos era praticamente ocupado por meninos.

Além de estarem do lado dos alunos menos habilidosos, com pouca oportunidade de contato com a bola, as meninas ainda tinham que disputar com os meninos, que tomavam a frente delas e dificilmente as permitiam ao menos tocar na bola.

Em outros momentos, porém, o professor permitia que os próprios alunos, de forma autônoma, organizassem a aula, com poder para, entre eles, dividir as equipes, decidir a ordem de quem iria jogar e, escolher quem seria o árbitro, o que costumava ser respeitado por todos.

Apesar de não resolver os problemas com a separação dos alunos por habilidades, essas medidas contribuía para uma maior cooperação entre os próprios alunos, incentivando-os a resolver seus próprios conflitos, sem que houvesse a necessidade de uma intervenção por parte do professor. A composição das equipes era feita de acordo com princípios do *fairplay*, logo, conseguiram um excelente nivelamento das equipes, o que acentuou o interesse dos alunos para participar no jogo, motivando a todos, inclusive um número maior de garotas.

Quando alguns times apresentaram um rendimento inferior aos demais, o professor modificou as regras e permitiu que deixassem a bola tocar uma vez no chão para cada toque antes de passar para o lado adversário, o que também deu mais dinamismo para o jogo e ampliou a motivação dos alunos.

Como o professor também atuava no projeto Ginástica nas Quadras, no contraturno escolar, convidou os alunos para que participassem das aulas para aperfeiçoarem a preparação física para o voleibol, o que contribuiria para o objetivo de manter a escola competitiva para a disputa dos Jogos Escolares.

Segunda situação educativa

Inicialmente, com a entrada da nova professora, os alunos se mostraram pouco interessados e até desconfiados com a alteração na abordagem das aulas, pois, estavam habituados ao vôlei. A fim de negociar a introdução de novos conteúdos, a professora ofereceu um tempo, ao final da aula, para que as meninas jogassem queimada, e os meninos futebol. Uma parte da turma, no entanto, mostrava-se inerte e eram pouco participativos independente da proposta de intervenção.

Algumas meninas, que tinham interesse em vivenciar o futebol, reclamavam que não tinham oportunidade. Apesar de discutirem a ideia entre si, não conseguiram quórum suficiente para formar dois ou mais times femininos, pois, não queriam jogar contra os meninos. A professora aproveitou o interesse para formar dois times femininos para uma partida futebol com regras alteradas.

Os times foram organizados com a participação de um menino, mas com uma função curinga, ou seja, não poderia fazer gol ou driblar com a bola, tinha executar o passe e auxiliar no posicionamento e na movimentação das meninas na quadra. Além disso, o jogo não era interrompido quando a bola saía nas laterais ou no fundo, apenas no caso de falta. Após 10 minutos, em caso de empate, eram cobrados pênaltis.

Essas alterações foram suficientes para que o jogo transcorresse de forma dinâmica, muito melhor do que o esperado. Os alunos, ainda que caçoassem das meninas no início, após algumas partidas, perceberam como a atividade estava sendo bem-sucedida, o que aumentou a motivação da turma como um todo. Posteriormente, essa aula serviu como modelo para a introdução de outras modalidades.

[...] As aulas de Educação Física podem problematizar concepções estereotipadas do feminino e do masculino, presentes entre docentes e discentes, mostrando que nem todos os meninos se identificam com esportes e jogos coletivos e que meninas também sabem e gostam de jogar (Altmann, H, 2011).

Terceira situação educativa

A professora estava preocupada em atenuar a evasão dos alunos que se mostravam irredutíveis a experimentar novas atividades. Como estavam habituados

a um modelo tecnicista, consideravam as atividades lúdicas propostas pela professora como “brincadeira de criança”.

Após uma conversa sobre o tipo de atividades mais adequado para o aprendizado de novas habilidades, sugeri, para manter o caráter competitivo, que fizessem estafetas, ou seja, uma competição entre equipes dispostas em colunas, que precisam realizar atividades em sequência, até que todos tenham completado a tarefa, vence a coluna que terminar primeiro.

A turma era dividida geralmente em duas equipes, às vezes em três, a depender da quantidade de alunos presentes. Foi então montado um circuito de corrida entre obstáculos, em seguida, pular com os dois pés unidos, em seguida, pegar a bola de basquete e tentar arremessar para cesta, caso acertasse, a equipe ganha 1 ponto, e o aluno que completasse a tarefa primeiro também conquistava um ponto para sua equipe. Ao final as equipes eram novamente misturadas e as meninas convidadas a formar novos times para reiniciar a atividade.

Esse esquema, considerado interessante pelos alunos, permitiu abordar diferentes modalidades de maneira lúdica. A estafeta possibilita que cada aluno tenha um momento de protagonismo na atividade. A pressão sobre o rendimento individual é menor porque o resultado somente é obtido ao final, logo, passa a ter um caráter coletivo, seja a vitória ou a derrota. Todos conseguem executar o mesmo número de vezes, logo, possuem oportunidades iguais de aprendizagem. Sendo assim, tornou-se um sistema capaz de agregar mais alunos às aulas.

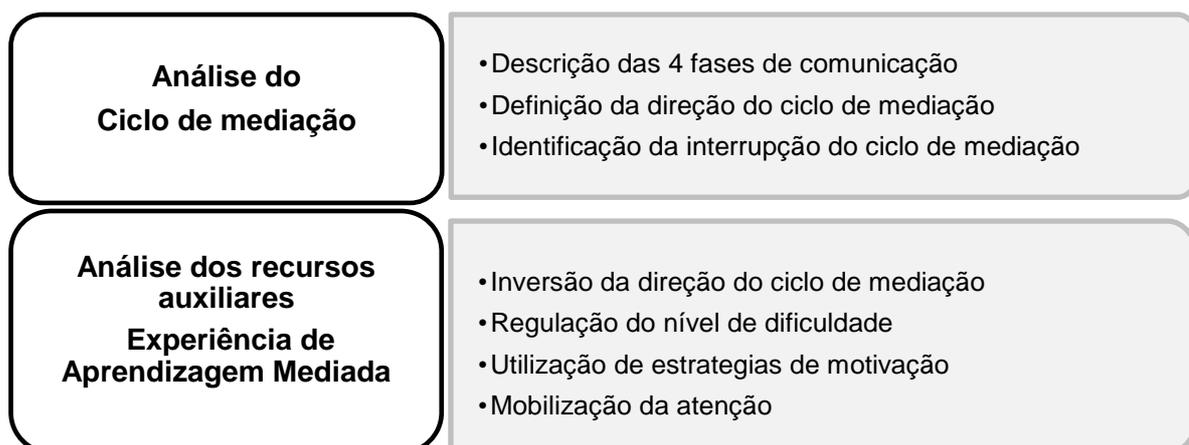
Mesmo com essas adaptações educacionais, preocupadas em aumentar a inclusão nas aulas, a autoexclusão de um grupo de meninas continuava a ocorrer. Conversamos para identificar as causas desse desinteresse. Em parte, poderia ser algo enraizado pela proposta pedagógica anterior, mas, outro fator que parecia exercer uma forte influência era o medo do julgamento dos outros. A solidariedade do grupo também era algo decisivo, porque bastava que uma se mostrasse indisposta para que todas as demais colegas se juntassem a ela para conversarem.

Para quebrar esse comportamento que nos parecia cíclico, resolvemos recorrer a estratégias motivacionais. Dividimos a turma em duas equipes e nos inserimos, cada um em um time diferente, para jogar junto com eles; nossa expectativa era que vendo nosso envolvimento, nossos erros e nossas derrotas, pois, um sempre perderia, as meninas pudessem repensar seus medos e inseguranças, aceitando participar das atividades.

Análise e Discussão

A análise teórica do processo de flexibilização educacional envolve diversos conceitos e possui várias etapas diferentes. No intuito de sistematizar as etapas e favorecer a compreensão da metodologia como um todo, optamos pela construção de um diagrama temporal que descreve e, ao mesmo tempo, articula os conceitos-chaves que serão utilizados na discussão dos resultados, ou seja, da situação educativa.

Na primeira coluna estão os aspectos teórico-conceituais-chaves e, na segunda coluna, o detalhamento de cada um deles, o que pretende favorecer a compreensão de todas as nuances que de alguma maneira estão relacionadas com as dificuldades a serem superadas por meio da flexibilização educacional.



Vamos iniciar análise do ciclo de mediação, que corresponde ao último estágio de explicitação da situação educativa a fim de fornecer ao professor a compreensão de todas as nuances que de alguma maneira estão relacionadas com as dificuldades a serem superadas por meio da flexibilização educacional.

Análise do Ciclo de mediação

Descrição das 4 fases de comunicação

O ciclo de mediação se refere ao diálogo entre professor e alunos em cada uma das atividades realizadas. As situações educativas relatadas, no entanto, comportam mais de uma atividade, às vezes, abrangem mais do que uma mesma aula. Sendo assim, ao selecionar os aspectos considerados mais relevantes na proposta pedagógica de cada um dos professores, pretendemos fazer uma

discussão geral sobre a mediação docente, e para isso vamos nos referir aos padrões que caracterizam um tipo específico de aulas.

No caso do professor efetivo de educação física da escola, temos dois padrões de mediação docente: as aulas voltadas para o aperfeiçoamento técnico e tático dos alunos mais habilidosos e as aulas nas quais os alunos assumem a responsabilidade pela proposição das atividades.

As aulas que adotam o modelo centrado nos fundamentos técnicos do esporte, o professor costuma apresentar, de maneira verbal, a proposição da atividade e, em seguida, faz uma demonstração para retirar as dúvidas dos alunos; mesmo que alguém não tenha entendido completamente como será a atividade, a primeira execução confirma a demonstração do professor, e todos conseguem interpretar a atividade a ser realizada.

Não há uma variação da modalidade esportiva, todas as aulas se referem ao voleibol, neste caso, escolhido em função da preferência e da experiência do professor. Isto permite que os alunos, progressivamente, adquiram também um conhecimento mais detalhado sobre o voleibol, o que permite o aprofundamento de conhecimentos sem prejuízo da interpretação.

Os alunos menos habilidosos e praticamente todas as meninas ficam restritos a um comando simples, devolver a bola para o outro lado da rede. Como não há preocupação em exigir que eles apresentem rendimento, também, não são alvo de muitas orientações. Possuem oportunidades pontuais de participar da aula, que assume para eles um caráter recreativo, para os que gostam de tentar alcançar a bola, ou, algo apenas para obter os pontos de participação.

Para os alunos habilidosos, as aulas criam oportunidades de exercitar as habilidades próprias do jogo, o que, com as orientações especializadas do professor, contribui de forma significativa para o aperfeiçoamento do seu desempenho competitivo. A expectativa de poder compor a equipe que representa a escola nas competições escolares, o que significa fazer excursões para jogar, enfrentar times de outras escolas e disputar medalhas e troféus, são experiências importantes para a construção da identidade dos alunos, independente dos resultados obtidos. Como algumas equipes conseguiram alcançar bons resultados, isto também afeta a identidade da própria escola e faz uma conexão com o esporte formal, o que deixa toda a comunidade escolar orgulhosa, inclusive os demais alunos.

Estamos, portanto, diante de um dilema. De certa forma, temos ressalvas à proposta pedagógica quando os alunos menos habilidosos não têm acesso a experiências de aprendizagem mediadas que contribuam para o seu desenvolvimento, por outro lado, reconhecemos que a proposta pedagógica contribui para que os alunos mais habilidosos tenham uma experiência significativa com o esporte, que tem repercussões sobre a identidade deles e da própria escola.

Acreditamos que este dilema chama atenção para a necessidade de multiplicação dos espaços escolares destinados à educação física no currículo, ou seja, é crucial salvaguardar a “educação física escolar” como um espaço eminentemente educacional que deve atender, de forma isonômica, todos os alunos, mas, considerando as propriedades formativas do esporte, como também, o direito de crianças e jovens de acesso ao esporte, é fundamental inserir o esporte na perspectiva da educação em tempo integral, com horários destinados especificamente para vivência e aprendizagem do esporte.

No caso das aulas em que ocorre uma inversão da direção do ciclo de mediação, pois, o professor permite que os alunos assumam a responsabilidade pela proposição das atividades, vemos a construção coletiva da proposição das atividades pelos próprios alunos, de uma maneira que favorece a participação de todos e desenvolve a autonomia deles, como também, a mediação docente pertinente no sentido de ampliar as possibilidades de uma participação efetiva dos alunos.

A intercalação das duas propostas educacionais, com impactos diferentes sobre as experiências de aprendizagem oferecidas aos alunos, reforça a avaliação de que o professor tem à sua disposição recursos didáticos diferenciados, que podem ser empregados de acordo com os objetivos considerados relevantes em cada bimestre. Um ponto relevante a ser considerado na definição dessas propostas educacionais, é a necessidade de se ouvir os alunos.

Na segunda situação educativa relatada, a professora enfrenta a resistência dos alunos para a mudança de uma proposta pedagógica com a qual a comunidade escolar estava familiarizada, identificava-se e valorizava. O fato também de ser uma professora com um contrato temporária coloca em dúvida a sua autoridade pedagógica. Estes aspectos, somados ao tipo de atividades propostas pela professora como conteúdo para as aulas, jogos diversos e brincadeiras,

comprometem as suas possibilidades de iniciar o ciclo de mediação, pois, sua proposição é questionada.

Diante do impasse, os alunos recuperam uma proposta pedagógica anterior, com a qual provavelmente também estavam acostumados: solicitar a liberação do horário para que os meninos joguem futebol e as meninas queimada, enquanto os demais, que não gostam das duas atividades, ficam conversando durante a aula (principalmente porque o sistema de bonificação que obriga a participação não está mais valendo). A iniciativa deles é no sentido de disputar com a professora a prerrogativa da proposição da atividade, caso ela aceite, concede a autoridade pedagógica para os alunos e esvazia as suas possibilidades de mediação.

A professora, no entanto, propõe uma negociação, caso os alunos aceitem a sua proposição e apresentem reciprocidade, participando ativamente da atividade proposta, ao final da aula, eles terão um tempo livre para realizar as atividades que lhes interessam: os meninos jogam futebol, as meninas jogam queimada e os demais ficam conversando (sendo que esses últimos provavelmente já estavam sem participar das atividades desde o início da aula).

Com essa alternativa, a professora consegue dar início ao desenvolvimento de sua proposta pedagógica, ao mesmo tempo em que permanece atenta ao que acontece no momento livre da aula. Quando identifica a demanda específica das meninas, que têm interesse de vivenciar o futebol, encontra uma oportunidade para envolver-se com as alunas e construir, junto com elas, a proposição de uma atividade que interfere na lógica de ocupação do espaço esportivo pelos meninos. A atividade possui adaptações importantes que garantem dinamismo para o jogo, como também, consegue envolver os meninos de forma inteligente, em uma função de tutoria.

Quando esse modelo se impõe como a nova maneira de vivenciar outras modalidades esportivas, temos uma evidência de que a professora conquistou autoridade pedagógica e o respeito dos alunos, através de uma mediação que partiu do interesse delas e foi construída com a participação delas, o que amplia as possibilidades do envolvimento delas com as novas atividades propostas. Esta é a função do ciclo de mediação, ajudar a professora a entender os aspectos que interferem no diálogo entre ela e os alunos.

Na terceira situação educativa relatada, a dificuldade de mediação não se deve ao questionamento da autoridade da professora, mas, à falta de reciprocidade

dos alunos pelo questionamento do conteúdo proposto. O diagrama do ciclo de mediação destaca que o conteúdo de ser de natureza lúdica, ou seja, deve ter o formato de um jogo no qual o aluno se sente desafiado a testar suas habilidades corporais, sua inteligência e suas emoções. Quando os alunos consideraram as atividades infantis, este caráter lúdico se perdeu.

A “roda de conversa” proposta para entender o porquê da relutância dos alunos em participar das atividades, é um recurso estratégico para o diálogo entre professora e alunos, que permitiu a construção conjunta e consensual da substituição das brincadeiras pelas estafetas. Note que essa construção conjunta é um passo além da primeira negociação feita pela professora, que dividia a aula em dois momentos, o primeiro em que a professora propunha das atividades, e o segundo, quando os alunos ficavam livres. Agora, as atividades estão sendo realizadas por uma proposta protagonizada por ambos, professora (estagiário) e alunos.

Por fim, a despeito de todos os avanços na mediação docente, continua ocorrendo a autoexclusão de um grupo de meninas, que se recusam a participar das aulas. A proposta de mediação docente recorre às estratégias de motivação e mobilização da atenção que vamos analisar um pouco mais a frente.

Definição da direção do ciclo de mediação

O ciclo de mediação se dispõe a analisar as vicissitudes do diálogo entre o professor e os alunos, logo, pode ocorrer em duas direções, do professor para os alunos, ou, dos alunos para o professor. Na direção que normalmente é padrão, o professor tem a responsabilidade de estabelecer quais são os objetivos da aula e, conseqüentemente, escolher os conteúdos e as estratégias didáticas para a apresentação, orientação e avaliação das atividades.

Portanto, na primeira situação educativa relatada, a proposta pedagógica de aperfeiçoamento das habilidades esportivas, a direção da mediação inicia com a proposição do professor para os alunos. Em seguida, na atividade em que o professor concede autonomia para os alunos escolherem as atividades a serem realizadas e assumam a responsabilidade pela sua organização, a direção da mediação é invertida, pois, inicia com os alunos. O professor se manteve atento e retomou a prerrogativa da mediação quando modifica as regras do jogo para aumentar a competitividade entre as equipes.

Na segunda situação educativa relatada, a professora inicia a mediação apresentando uma proposição, mas, tem dificuldade para afirmar a sua autoridade pedagógica, o que dá início a uma disputa para definir quem inicia a proposição. A professora propõe uma negociação e a aula fica dividida em um momento inicial que a mediação inicia pela professora para os alunos, e um momento final, em que a direção da mediação é invertida e os alunos passam a ter essa prerrogativa. A negociação tem um caráter duplo, demonstra que a professora faz uma concessão aos alunos, que passam a ter o controle da aula, mas também, que os alunos receberam essa concessão da professora, logo, sem a aprovação dela, isso não estaria acontecendo.

Nas demais situações educativas relatadas, a professora consegue conquistar autoridade pedagógica e passa a fazer a proposição das atividades; até no momento em que faz a “roda de conversa” para ouvir os alunos, ela entende as críticas e propõe uma nova estratégia didática, as estafetas; logo, a direção da mediação é dos professores para os alunos.

Identificação da interrupção do ciclo de mediação

Na primeira situação educativa relatada, a proposta pedagógica já estava consolidada na cultura escolar e não permitia a negociação dos seus termos, pois, a organização proposta era, na opinião do professor, a melhor para o alcance dos objetivos. As insuficiências apontadas a esta proposta pedagógica não eram decorrentes de interrupções no ciclo de mediação, e sim da qualidade e quantidade das experiências de aprendizagem mediadas oferecidas para cada grupo.

Na atividade em que a direção do ciclo de mediação foi invertida, a atividade transcorreu da maneira planejada, pois, apesar da liberdade de escolha, os alunos tinham um leque de opções oferecidas pelo professor, que também soube retomar o seu papel de mediador, enriquecendo as atividades sem retirar a autonomia dos alunos.

Na segunda situação educativa relatada, a interrupção da mediação ocorreu na reciprocidade dos alunos, que não aceitaram as proposições da professora. Para superar o momento de resistência dos alunos, a professora conquista a reciprocidade por meio de uma negociação e, em seguida, com perspicácia, conquista espaço para o exercício da mediação docente.

Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

Inversão da direção do ciclo de mediação

Como foram relatadas diversas atividades, logo, vários ciclos de mediação diferentes, as possibilidades educativas criadas com a inversão da direção do ciclo de mediação já estão suficientemente exemplificadas.

Ao permitir que os alunos tivessem autonomia para definir a composição dos times, o professor lança um desafio: quais critérios serão utilizados para criar equipes que estejam em um mesmo nível de habilidade? Para chegar a essa decisão os alunos vão precisar aprender a cooperar e, por consequência, a dialogar entre si, como também, demonstrar flexibilidade para rever as decisões porventura tomadas que precisem de ajustes. Fica evidente, portanto, as novas experiências de aprendizagem que os alunos somente poderiam vivenciar com a inversão do ciclo de mediação.

A inversão do ciclo de mediação também pode ser utilizada em situações marcadas pelo desinteresse dos alunos, pois, ao serem convidados para ter um papel ativo na escolha da atividade a ser realizada, os alunos não podem entrar em contradição e se recusar a participar da atividade que eles mesmo escolheram.

Regulação do nível de dificuldade

A regulação da atividade ao nível de competência dos alunos é uma condição importante para que as experiências de aprendizagem gerem o impacto desejado no desenvolvimento dos alunos. Atividades com alto nível de dificuldade, que não conseguem ser realizadas pelos alunos, pouco ou nada acrescentam para eles.

Um ponto relevante relacionado com o nível de dificuldade é o cuidado para que os alunos, diante de tarefas muito difíceis, não sejam expostos a uma situação vexatória, na frente dos demais, pois, com certeza, isso vai prejudicar ainda mais a aderência destes alunos às aulas.

Vários outros exemplos estão presentes nas situações educativas relatadas em que a regulação do nível de dificuldade precisou ser realizada: na atividade de auto-organização dos times, o professor modificou as regras e permitiu um quique da bola no chão para as equipes que estavam com um desempenho menor; na

atividade com os times de meninas no futebol, várias regras foram ajustadas para que o jogo ficasse mais fácil.

Utilização de estratégias de motivação

Devemos ter em mente que a mediação docente de qualidade deve proporcionar aos alunos a oportunidade de participarem de experiências de aprendizagem que sejam significativas para o seu desenvolvimento. Isto significa que o aluno aprende a partir do momento em que vivencia a prática e faz uma reflexão sobre o significado dela. Sendo assim, um ponto importante é: motivar o aluno a testar seus conhecimentos, a testar suas habilidades.

Para criar um ambiente propício para essas aprendizagens práticas refletidas, os professores devem manter os alunos dispostos a viver o processo de aprendizagem. Não se trata, portanto, de elogiar quando o aluno acerta, e sim de elogiar ao longo da tentativa, a fim de que, acertando ou errando, ele tenha sido estimulado a testar suas habilidades e não a acertar. A principal diferença é que ele deve acertar poucas vezes, logo receber poucos elogios ou nenhum, mas, se ele é elogiado por tentar, ele vai continuar tentando e, passar a acertar será uma consequência.

O segundo recurso de motivação educa os alunos a aprenderem a avaliar as pequenas aprendizagens. No caso das meninas jogando futebol, após vários jogos, não é possível afirmar que aprenderam a jogar bem, pois, esse aprendizado ocorre somente a longo prazo e em função de muita quantidade de prática. Mas, as meninas não podem ficar sem uma avaliação e sem ter a certeza de que aprenderam algo. Compete, portanto, a professora observar os pontos em que ocorreram melhorias, mostrar para elas e comentar com os outros.

O envolvimento afetivo do professor com a aprendizagem dos alunos, ou seja, quando é perceptível para o aluno que o professor está interessado, acompanhando de perto e torcendo pelo seu sucesso, é algo que gera resultados melhores e mais duradouros quando comparado aos recursos de motivação extrínseca, podendo inclusive ter uma influência que transcende os limites da aula ou de uma única situação bem-sucedida.

Mobilização da atenção

Os recursos auxiliares sugerem formas de mediação docente que auxiliam na promoção da aprendizagem dos alunos. A experiência partilhada se refere aos momentos em que o professor se dispõe a entrar na quadra para, de forma cooperativa, ajudar os alunos com maior dificuldade a enfrentar suas limitações, e, dessa forma, incentivando-os a serem resilientes.

Na terceira situação educativa relatada, diante da relutância de um grupo de meninas em participar das aulas, chegamos a pensar em investir na experiência partilhada, para transformar essa realidade. A nossa expectativa é que as meninas, junto com a professora e o estagiário, mostrem-se dispostas a participar do jogo e, de forma conjunta, errar e acertar, perder e vencer, lamentar e comemorar. Não temos certeza se dará certo, mas, todas as adaptações educacionais são meras tentativas, que podem ou não dar certo. O importante é continuar a buscar novas estratégias...

A transcendência é um recuso cognitivo de mediação, que busca articular a atividade alvo com outras experiências vivenciadas anteriormente pelos alunos, a fim de utilizar, por analogia, o conhecimento anterior para fornecer uma “dica” ao aluno sobre como deve proceder para solucionar um determinado problema.

A proposta de organizar equipes femininas com o suporte de alguns meninos e a flexibilização das regras é um tipo de transcendência, considerando que iniciou com o futebol, mas, depois, esse modelo de aula foi reproduzido para outras modalidades, de forma a atenuar as diferenças que afastam meninos de meninas em uma aula mista.

Considerações Finais

A flexibilização educacional é um conceito que afirma a impossibilidade de se ensinar todas as pessoas da mesma maneira. Cada aluno deve ter a oportunidade de aprender de acordo com as suas condições e o seu potencial. O professor é o principal responsável para fazer a mediação entre os alunos e o conhecimento. Se esses princípios forem respeitados, teremos plenas condições de assumir o compromisso com a produção de saberes docentes que viabilizem a educação inclusiva.

A análise comparativa entre a proposta pedagógica de professores que atuavam em uma escola pública do Ensino Fundamental de Brasília permitiu uma série de reflexões sobre a mediação docente, em particular: discutir como se pode criar um espaço no currículo escolar para que o esporte contribua para a formação humana; avaliar a importância de conceder autonomia para que os alunos participem da construção da proposta pedagógica; pensar em estratégias didáticas que favoreçam a participação das alunas nas aulas de educação física, como também, a participação dos menos habilidosos em condições isonômicas de aprendizagem.

O estudo pretende abrir espaço para o compartilhamento de saberes docentes, não como receitas, mas, como parte de um processo de formação docente continuada, comprometido com uma educação inclusiva e de qualidade.

De acordo com TRIGO, P. 2012, “a escola inclusiva considera importante a formação continuada do professor. Nesta renovação, o educador assume a característica de mediador, pesquisador e motivador, tornando-se um colaborador no processo de aprendizagem”.

As discussões realizadas a partir dos dados servem de inspiração para algumas adaptações educacionais que podem ser aplicadas em situações equivalentes, porém, novos estudos devem ser realizados, principalmente a fim de elucidar as questões relacionadas com a exclusão e a autoexclusão das meninas das aulas de educação física.

Em conclusão, o presente estudo não tem a finalidade de questionar a proposta pedagógica dos professores observados, tão pouco criticar suas escolhas e seus modelos de aula. O objetivo central foi apontar as possibilidades de

mediação e, portanto, exibir recursos que possam gerar novas perspectivas e avaliações a fim de obter êxito no processo ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- CANAL, C. P. P.; CUNHA, A. C. B. da; ENUMO, S. R. F; **Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna**: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2006, p.393-412.
- CUNHA, A. C. B. da; FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. de A; Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. Rev. Bras. Ed. Esp., Set-Dez. 2008 v.14, n. 3, p.365-384.
- ENUMO, S. R. F. Avaliação Assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2005, v.11, p.335-354.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Pesquisa **pedagógica**: do projeto à implementação. Capítulo 1, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, Saberes e práticas da inclusão, Secretaria de Educação Especial, Brasília, caderno 4, 2003.
- SIQUEIRA, N. F.; TICIANELLI, G. G; **Psicologia e Esporte**: o papel da motivação. Ciência e Inovação, v. 1, p. 1, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção social da mente**. 4ª ed. Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo/SP, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf
- Turra, N. C. (2007). Reuven Feuerstein: "experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural". *Educere et Educare*, 2(4), 297-310.
- Altmann, Helena, Ayoub, Eliana, & Amaral, Silvia Cristina Franco. (2011). Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"?. *Revista Estudos Feministas*, 19(2), 491-501. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012>

QUESTIONÁRIOS DOCENTES. Região Metropolitana de Campinas, Brasil, 2009. (Q13)

Sousa, E. S. D. (1994). Meninos, a marcha! Meninas, a sombra: a história do ensino da Educação física em Belo Horizonte (1897-1994). <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253833>

CODEPLAN – COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal – PDAD – DF – 2018. <http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018/>

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO. Centro de Ensino Fundamental 410 Norte. **Projeto Político Pedagógico**: PPP, Brasília – DF, 2018.

Se.df.gov.br.(2019). Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pp_cef_410_norte_plano_piloto-1.pdf [Acesso em: 2 Nov. 2019].

Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. PDAD - 2015/2016.

Se.df.gov.br.(2019). Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Resumo-PDAD-Plano-Piloto.pdf> pdf [Acesso em: 2 Nov. 2019].

TRIGO, P. (2012). A importância da experiência da aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein no processo de educação inclusiva.

RANGEL-BETTI, Irene C. Reflexões a respeito da utilização do Esporte como meio educativo na Educação Física escolar. **Kinesis**, n. 15, 1997

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.