

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Licenciatura em Educação Física

Paulo Gabriel Medeiros Moreira

Adequações educacionais para alunos auto-exclusos na educação física
escolar: A importância do professor

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília
2023

Paulo Gabriel Medeiros Moreira

Adequações educacionais para alunos auto-exclusos na educação física
escolar: A importância do professor

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

2023

Dedicatória

Quero dedicar este trabalho a todos os meus professores que fizeram parte da minha história no meio acadêmico, desde o infantil até então. Todos vocês fizeram a diferença em minha vida. Muito obrigado.

Agradecimentos

Quero agradecer primeiramente a minha mãe, guerreira, que sempre me instruiu e me incentivou a continuar com os meus estudos, apesar de todos os empecilhos. Posteriormente, quero agradecer ao meu orientador Doutor Alexandre Rezende, desde os princípios, do qual tive a oportunidade de ser aluno nas primeiras matérias do ciclo acadêmico da Univerdade de Brasília, e ressaltar que sem a sua orientação nada disso estaria acontecendo, é um professor excepcional, não há outro que tenha tamanho cuidado, apreço, carinho, respeito e que incentive os seus alunos. Só tenho a te agradecer, professor, por tudo, muito obrigado, você ficará marcado na minha história.

A vida me ensinou a nunca desistir, nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir. Podem me tirar tudo que tenho, mas não podem me tirar as coisas boas que já fiz para quem eu amo. Sou feliz e canto, e o universo é uma canção, e eu vou que vou. História, nossas histórias, dias de luta, dias de glória.

Charlie Brown Jr.

Sumário

Resumo.....	7
Introdução	8
Trilha formativa do(a) educador(a).....	13
O cenário educacional	15
Ciclo de mediação.....	16
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada	20
Quadro - Etapas do ciclo de mediação e os Recursos Auxiliares de mediação.....	22
Métodos	24
Resultados	29
Descrição do Cenário Educacional	29
Situações educativas selecionadas	31
Análise e Discussão	35
Análise do Ciclo de mediação	36
<i>Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada</i>	42
Considerações Finais.....	45
Referências Bibliográficas	48

Resumo

Esse estudo tem como objetivo identificar quais os fundamentos mais propícios utilizados a fim de realizar adequações educacionais para aqueles alunos que se auto excluem por motivos específicos, dentre eles estão: falta de habilidade motora, desmotivação, insultos feitos entre os próprios alunos, etc.

Para melhor especificação desses fundamentos, foram utilizados ideais metodológicos de autores como Vygotsky e Feurstein, que utilizam em suas linhas de pesquisa a mediação docente como principal norteador para uma melhor busca na problemática da flexibilização educacional na educação física.

Com base em seus ideais utilizamos para análise duas situações educativas, ambas foram feitas na mesma escola, entretanto em dois momentos distintos, com situações específicas envolvendo um contexto similar, o qual é: identificar a situação problema e analisar o que pode ser feito para ser melhorado não só para os alunos inseridos nas situações, mas de uma forma geral para aquela determinada turma.

Na primeira situação foi feita a análise com três alunos que não se submeteram no primeiro momento, após a proposição do professor, a participarem da aula de handebol, pelo fato de gostarem de praticar futsal naquele local onde a aula estava sendo ministrada. Nesse caso, o ciclo de mediação revela mais uma situação educativa que envolve a interação entre pessoas, logo, requer conversa e troca de opiniões, do que uma situação didática, relacionado ao ensino de determinadas habilidades.

Na segunda situação educativa, não há diferenças em relação à proposta pedagógica, que inclusive é mais simples, pois requer apenas a condução dos jogos, algo que os alunos já estão acostumados a fazer de forma independente. A vantagem, no entanto, foi a oportunidade de acompanhar de perto os conflitos decorrentes da competição. Enquanto na situação anterior o conflito foi entre o professor e alunos que são habilidosos, agora o conflito é entre os alunos habilidosos e alunos com dificuldades motoras para apresentar, de acordo com a opinião dos próprios alunos, um bom desempenho esportivo.

Palavras-Chave: adequações educacionais, inclusão, cooperação, educação física e mediação.

Introdução

A mediação docente na aula de educação física é um processo de interação em que o professor atua como um mediador na construção de experiências de aprendizagem, promovendo a participação ativa e reflexiva dos alunos nas atividades propostas. O professor assume o papel de mediador, quando orienta e incentiva o aluno a buscar soluções para as demandas apresentadas durante a aula. O objetivo é que o aluno se torne co-construtor do seu próprio aprendizado, sendo incentivado a refletir sobre suas habilidades e limitações, e a desenvolver estratégias para superar desafios.

Podem ser utilizadas diversas estratégias para mediar a interação entre aluno e professor na aula de educação física, o que é denominado por Feuerstein (1991) de componentes adicionais da mediação, que contribuem para adequar a atividade educativa às necessidades e interesses de cada aluno em particular.

Os alunos que se autoexcluem das aulas de educação física podem estar enfrentando diferentes barreiras relacionadas com aspectos psicomotores, emocionais, cognitivos ou sociais que prejudicam sua participação ativa e prazerosa nas atividades propostas. Algumas adequações educacionais inspiradas nos componentes adicionais de mediação propostos por Feuerstein (1991) podem ser realizadas para criar experiências de aprendizagem que correspondam às necessidades desses alunos de maneira a favorecer a sua participação nas aulas de educação física.

A flexibilização educacional (Rezende, 2017), termo que utilizamos para fazer menção ao processo de mediação docente comprometido com a aprendizagem ativa e efetiva do aluno, inicia pela aproximação afetiva entre professor e aluno a fim de realizar uma avaliação das suas necessidades e interesses, de modo a compreender as causas da autoexclusão, tais como: medo de fracassar, falta de habilidade, problemas de saúde, entre outros. Com base nessas informações, é possível fazer adaptações para tornar a aula acessível e significativa para o aluno.

O professor pode, por exemplo, propor atividades que envolvam menos contato físico, que sejam menos competitivas, que sejam realizadas em dupla ou em grupo pequeno, que tenham uma intensidade menor, entre outras possibilidades. O importante é que essas intervenções sejam realizadas de forma conjunta e dialógica, com a participação do próprio aluno e dos seus colegas de turma.

A adequação educacional para alunos que se autoexcluem na aula de educação física, portanto, requer uma abordagem pedagógica individualizada, que leve em conta as necessidades e as potencialidades do aluno, promova um ambiente inclusivo e valorize a participação ativa e prazerosa na atividade física.

Nas atividades de docência, oportunizadas pelo estágio supervisionado em uma escola pública localizada na região central de Brasília/DF, ministrei aulas para uma turma do 3º Ano do Ensino Médio. Uma das dificuldades para a mediação docente foi a heterogeneidade entre os alunos da turma, o que gerava conflitos de interesses difíceis de serem articulados, como também, situações que provocavam a autoexclusão nas aulas de educação física.

Foram selecionadas duas situações educativas para análise: primeiro, o caso de um grupo de alunos que entrou em conflito com a proposta de atividade apresentada pelo professor, e; segundo, o caso de um aluno que, ao ser exposto a uma situação de constrangimento social, resolveu retirar-se da aula.

Vamos fazer uma pesquisa pedagógica a partir da descrição dessas duas situações educativas em que ocorreram dificuldades em função de conflitos de interesse e da autoexclusão, a fim de analisar como os conceitos de Ciclo de Mediação e de Recursos Auxiliares de Mediação, podem contribuir para, respectivamente: compreender as etapas do processo de mediação com os alunos, como também, refletir sobre as possíveis adequações das estratégias didáticas que possam contribuir para a construção de experiências de aprendizagem mediadas capazes de promover a participação de todos os(as) alunos(as) nas aulas de educação física.

Essas duas situações educativas retratam questões habituais nas aulas de educação física, logo, que exigem a discussão de uma mediação docente capaz de equacionar esses problemas. Não acreditamos que existem estratégias didáticas eficientes em si mesmas, mas em uma mediação docente que recorre às estratégias possíveis e avalia o impacto que elas geram sobre os alunos. Em outras palavras, o processo de flexibilização educacional é um caminho a ser percorrido pelo professor na experimentação prática da mediação docente mais adequada para a sua realidade pedagógica.

Os resultados decorrentes dessa discussão contribuem para a melhoria da qualidade do ensino da educação física escolar, como também, para o acesso de

alunos com diferentes características, aos benefícios da aprendizagem das práticas corporais.

Flexibilização Educacional¹

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

Outros conceitos, tais como adequações ou adaptações, já foram utilizados no meio educacional para se referir à necessidade de o professor realizar ajustes no currículo, ou, na metodologia de ensino, ou, na avaliação da aprendizagem para atender às necessidades individuais de cada educando. Se em um primeiro momento essa demanda se confunde com o caso dos alunos 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*

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.

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

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; FEUERSTEIN: 1979). As principais conclusões, aplicadas posteriormente em diversas disciplinas (MIRANDA, ME: 2010; CARVALHO, LA: 2012) e diferentes contextos culturais, apontavam para reflexão sobre a importância do papel do professor na promoção da aprendizagem, como também, para demonstrar que as crianças e jovens com necessidades educacionais 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;

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 de instruções práticas e recursos engenhosos para que o aluno encontre as respostas ou memorize um assunto específico.

CARAMORI, P.M.; DALL'ACQUA, M.J.C.: 2015; TRIGO, P.:2018). Na Educação Física, em particular, após uma pesquisa geral por assunto, não encontramos referências às ideias de Feuerstein aplicadas ao seu ensino na escola.

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

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

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

Percurso metodológico

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

Trilha formativa do(a) educador(a)

O papel chave que, como professores(as), desempenhamos no processo educativo indica a relevância de reunirmos informações que auxiliem na compreensão de quem somos, e de que como nos vemos como professores(as), ou seja, quais são os compromissos que assumimos e que pautam o nosso trabalho docente. Sendo

assim, investimos na elaboração de relatos autobiográficos, em narrativas orais, sobre nossas experiências formadoras, de maneira a obter elementos de análise e reflexão sobre a postura que assumimos diante do desafio da nossa mediação para a aprendizagem efetiva dos alunos (KRÜGER; KRUG, 2009; IZA; NETO, 2015; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016; LUIZ et al., 2016; PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018).

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

A narrativa autobiográfica, enquanto opção metodológica, constitui-se em parte do nosso processo de tomada de consciência, pois mobiliza a 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 educacional na condição de alunos(as), e tivemos a oportunidade tanto de construir uma interpretação própria das aulas de Educação Física, como também, de acompanhar de perto as experiências de outros alunos, colegas de turma.

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

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

relato recomenda que contemplemos as principais transformações, dúvidas e iluminações que tivemos durante a realização do curso.

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

O cenário educacional

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

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

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

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

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

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

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

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

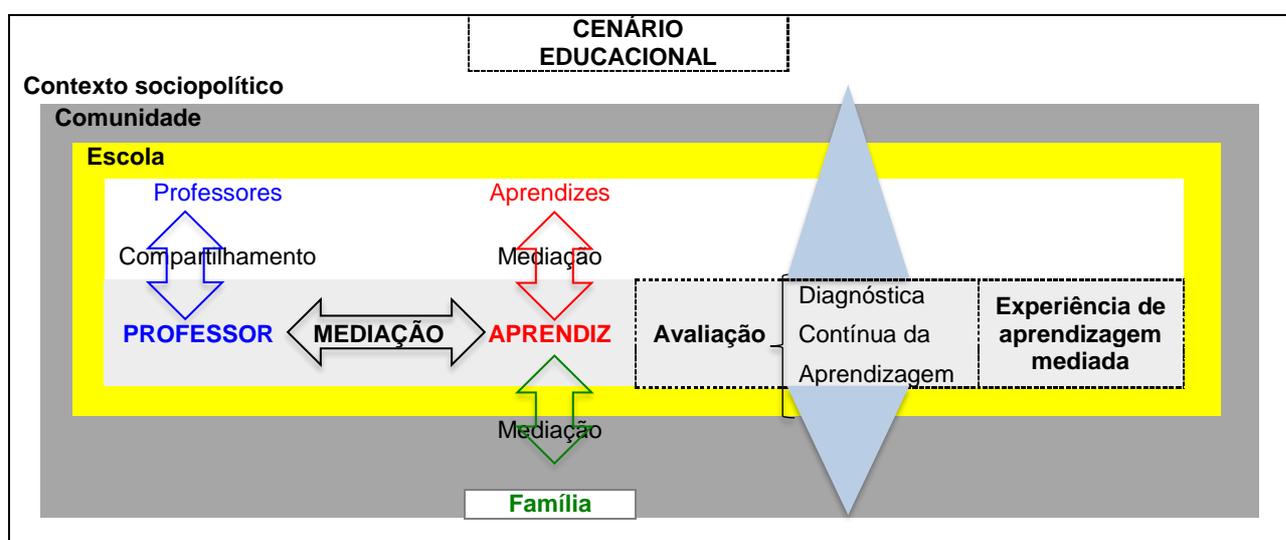


Figura 1 Diagrama com elementos chaves do Cenário Educacional (Fonte: REZENDE, 2017)

Ciclo de mediação

A segunda parte da análise proposta pela linha de pesquisa sobre a flexibilização educacional na educação física dirige-se para os aspectos pedagógicos presentes no conceito de ciclo de mediação. A análise da proposta pedagógica parte do pressuposto de que o processo ensino-aprendizagem ocorre como parte de uma Experiência de Aprendizagem Mediada (Feuerstein, 1991), a partir da qual o professor

se envolve na construção eficaz de estratégias de ensino adequadas, para que todos tenham acesso a atividades significativas que contribuam, de maneira eficiente, para a promoção de um efetivo desenvolvimento humano e social.

Portanto, pautado nos princípios da teoria de Feuerstein (1991), o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada subsidia a construção de estratégias de ensino individualizadas comprometidas com uma perspectiva inclusiva da Educação Física escolar. De acordo com essa perspectiva, compete ao professor construir o processo de mediação pedagógica de maneira a viabilizar que o aluno 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 aluno.

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 aluno.

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 aluno 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 aluno 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:

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

Quando o aluno 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 aluno, essa habilidade é descrita como responsividade.

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

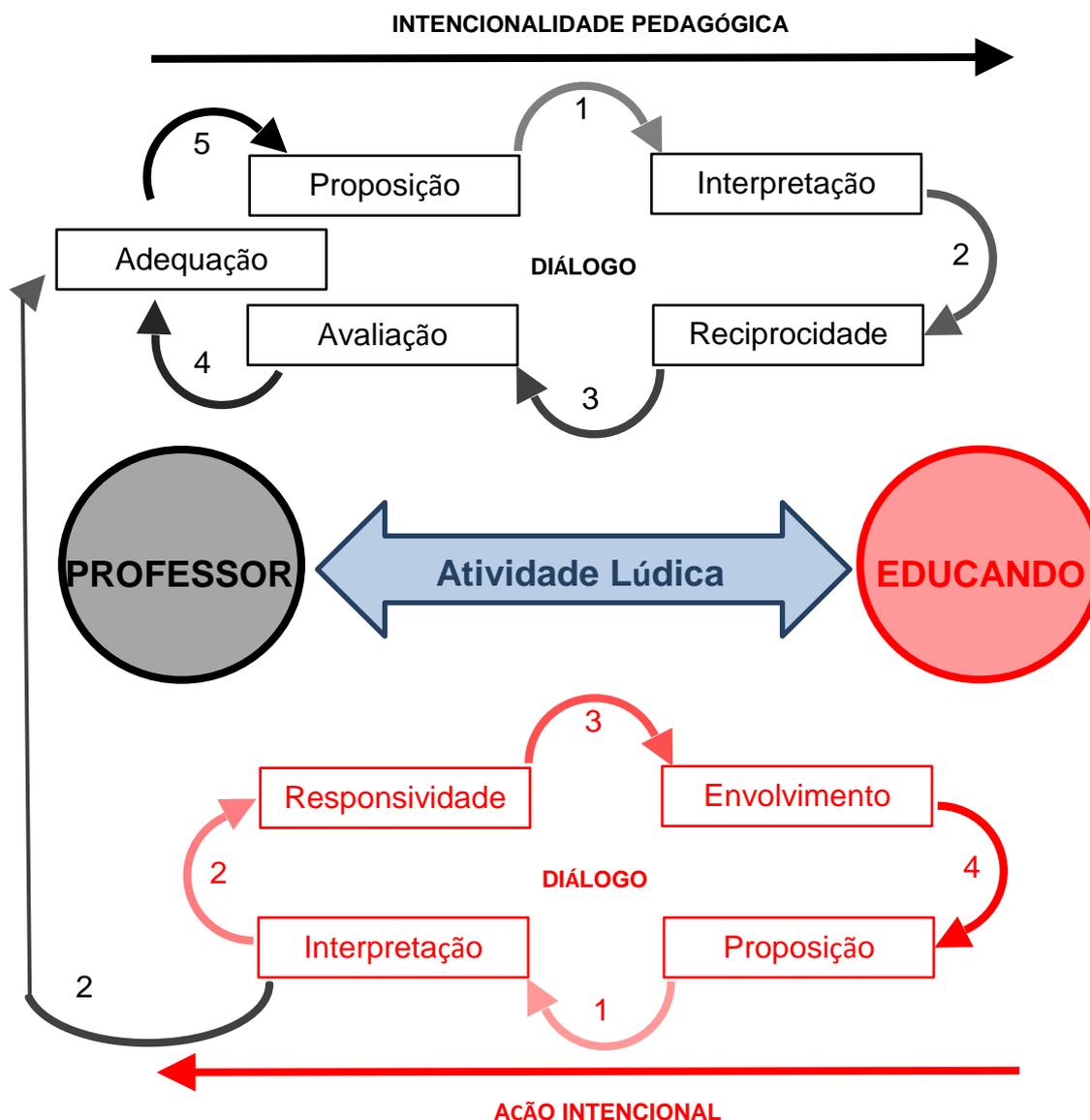


Figura 2 Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e educando
 Fonte: REZENDE, 2017.

O ciclo de mediação permite identificar os entraves que normalmente comprometem o processo ensino-aprendizagem. Quando, por exemplo, o professor utiliza de maneira equivocada sua prerrogativa de proposição pedagógica e direciona a interpretação do significado de sua ação intencional para uma solução específica da situação lúdica apresentada ao aluno, 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 aluno 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 aluno, 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.

Quadro - Etapas do ciclo de mediação e os Recursos Auxiliares de mediação

Sujeito	Etapa	Ciclos	Recursos auxiliares de mediação	
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		
	Proposição pedagógica	3		
Educando	Reciprocidade	4	B. utilização de estratégias de motivação	<ul style="list-style-type: none"> B1. elogiar B2. mudança
Professor	Proposição pedagógica	1		
Educando	Reciprocidade	2	C. mobilização da atenção	<ul style="list-style-type: none"> B3. envolvimento afetivo C1. experiência partilhada C2. transcendência
	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 educacional; avaliação do ciclo de mediação entre professor e educando; e, os recursos auxiliares para a construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

Caracterização do estudo

Como uma linha de pesquisa que envolve alunos da licenciatura 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 na prática”, questionar seus próprios métodos de ensino e, conseqüentemente, assumir um compromisso com o estudo e a reflexão de sua atuação profissional (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008, p20).

Não estamos interessados, nesse momento, em avaliar os resultados da atividade educativa, mas, em analisar o processo de construção das estratégias de ensino que sejam adequadas para promover a estimulação do desenvolvimento dos educandos. Nosso estudo está em uma fase exploratória que tem por finalidade analisar a flexibilização pedagógica imprescindível para a individualização da

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.

atividade educativa, de forma a atender as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias de cada educando (REZENDE, 2017).

Métodos

O presente estudo se caracteriza como uma Pesquisa Pedagógica (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008), na medida em que se dispõe a refletir sobre as questões que estão presentes no cotidiano da atividade educativa e, muitas vezes, permanecem sem respostas.

A pesquisa, metodologicamente, pode ser dividida em duas partes: a primeira parte se refere ao(à) professor(a) e ao contexto socioeducativo, logo, reúne aspectos que (1) antecedem a atividade educativa e definem o seu pano de fundo, são eles: (1a) a análise do processo de formação docente e (1b) o diagnóstico da realidade em que estão inseridos; a segunda parte, que é o objetivo principal do estudo, refere-se à (2) análise da mediação docente para a construção de experiências de aprendizagem lúdicas e significativas para os(as) alunos(as) do ensino-aprendizagem e dos recursos que podem auxiliar o(a) professor(a) em situações educativas específicas.

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

A descrição do Cenário Educacional será realizada por meio da análise das pesquisas demográficas existentes sobre a localidade em que a escola está situada, no caso de Brasília/DF, os estudos realizados pela CODEPLAN⁵ por meio da amostra de domicílios e da análise de emprego e desemprego. O diagnóstico da realidade será

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

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 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.

A análise se restringe a duas 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).

Desde a infância tive a oportunidade de praticar atividade física, entretanto, foi na educação física que consegui ver o quanto é necessário para qualquer ser humano, mas principalmente para uma criança, o hábito de realizar atividades que envolvam a coordenação motora e que apresentem, ao mesmo tempo, desafios cognitivos, como também, a oportunidade de interações sociais que não acontecem em outros contextos.

Aprendi a jogar futebol de campo em uma escola especializada no esporte, localizada em Sobradinho, o que despertou meu interesse pelo esporte, ao qual me dediquei, chegando a jogar futebol de forma semiprofissional. Essa experiência foi marcante, pois passou a fazer parte da minha identidade, pois passei a ser o Paulo Gabriel que é jogador de futebol e quer seguir essa carreira. As atividades em torno do futebol estão guardadas nas minhas lembranças com diversos momentos de prazer.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) estudei em uma Escola Classe localizada na 403 Norte (Asa Norte). Como na rede pública do Distrito Federal (DF) essas escolas não têm professor de Educação Física, o currículo não contemplava aulas de educação física. Minhas experiências pessoais com a Educação Física escolar, portanto, iniciam a partir do sexto ano do EF. Utilizávamos a quadra esportiva comunitária e as aulas tinham foco na vivência das diversas modalidades esportivas,

o que era diferente do contexto da iniciação esportiva que vivenciei no futebol, onde predominavam as atividades de caráter mais técnico e especializado.

Passei a estudar em uma escola particular da Asa Norte, chamada Sagrada Família. Nessa nova escola, a maioria dos colegas da turma gostava das aulas de educação física; compartilhávamos a sensação de que: “estamos indo para o melhor momento do dia”. O ponto culminante de cada ano era uma competição interna entre as turmas, denominado de SAFÃO, que envolvia diversas modalidades esportivas: futsal, vôlei, basquete, handebol, natação, tênis de mesa, xadrez e dama. Durante a realização desse evento, a escola se transformava, tanto a estrutura quanto os próprios alunos; tudo ficava muito festivo, apesar de continuarmos tendo aula.

Eram momentos de confraternização, quando nos aproximávamos das outras turmas, como também, momentos marcados pelo trabalho em equipe, pela valorização dos colegas que nos apontavam como um bom jogador, pela empolgação de torcer em outras modalidades, pela aproximação entre a escola e a vida de uma maneira geral.

Ao mesmo tempo, em modalidades como o futsal, os alunos levavam a competição mais a sério e, por conta disso, ocorriam inúmeras discussões, sendo elas por conta de faltas marcadas ou não, e pelo desrespeito de um aluno a outro. A competição, portanto, reproduzia o modelo esportivo presente na cultura.

A premiação, por exemplo, era para apenas os primeiros três colocados, isso em todas as modalidades, futsal, vôlei, basquete e handebol. Os alunos participavam no momento do início do torneio, na cerimônia de apresentação de cada equipe, e alguns eram envolvidos na organização geral do evento. A arbitragem era feita por uma empresa terceirizada para não ocorrerem favoritismos ou algo do tipo. Os colegas com poucas habilidades esportivas normalmente não participavam dos jogos, logo ficavam envolvidos com a torcida.

No período do ensino médio, a educação física se transformou em um momento de entretenimento, prática esportiva, competição, cooperação e diversão, que contrastava e compensava o desgaste com os estudos e a pressão pelo ingresso na universidade. Lembro dos professores Rômulo e Kitty, que estão na escola há cerca de vinte anos. As aulas enfatizavam a vivência esportiva e a interação entre os alunos, esporadicamente eram trabalhados alguns fundamentos técnicos em formato de educativos. Esse modelo agradava a maioria dos alunos.

O ingresso na universidade, no curso de Educação Física, foi marcado por um misto de prazer e felicidade, primeiro por ser a minha escolha de atuação profissional, mas também pela possibilidade de contribuir para a saúde e a educação, por meio da atividade física e das práticas corporais, das pessoas que estão a minha volta.

Na Faculdade de Educação Física da UnB, ao longo do curso, descobri as mais diversas áreas de atuação e possibilidades de estudo que temos ao nosso alcance na Educação Física. Entendi a complexidade da função docente, que anteriormente, parecia ser algo bastante “simples”: bastava escolher uma modalidade esportiva e viabilizar que os alunos a praticassem. Educar significa ser capaz de mobilizar os alunos, o que requer o uso de estratégias diferentes, adequadas para cada caso, como também, o compromisso de envolver o aluno como um todo, superando a ideia equivocada de que educação física é só esporte, ou melhor, que se resume a concepção midiática do esporte de competição.

Ainda há, por parte de algumas pessoas, um preconceito em relação à educação física. Muitos a consideravam um curso “fácil”, entretanto, esse pensamento está sendo desconstruído com o passar dos anos pela atuação diferenciada de bons professores.

Tive a oportunidade de vivenciar diversas experiências profissionais por meio de estágios, o que levou à descoberta de novos horizontes no mercado de trabalho: trabalhei em uma escola de futsal, em uma academia e também na função de bioconstrutor; nos estágios supervisionados da licenciatura, acompanhei a realidade da educação física escolar, onde presenciei inúmeras atitudes dos alunos diante das propostas de atividades dos professores; dentre elas destaco a falta de interesse pelas aulas de educação física, tema que vamos analisar de perto no presente estudo.

Ao longo do estágio, observei algumas diferenças entre os alunos da escola pública para os da escola particular. As escolas particulares se destacam pela infraestrutura física e pelos recursos materiais, enquanto as escolas públicas apresentam diversas dificuldades nesses aspectos. As duas realidades enfrentavam o mesmo problema de autoexclusão; os professores planejavam aulas interessantes, mas a motivação dos alunos era diferente. Nesses casos, os alunos costumam ser deixados de fora, conversando, ou são autorizados a realizarem outras atividades paralelas.

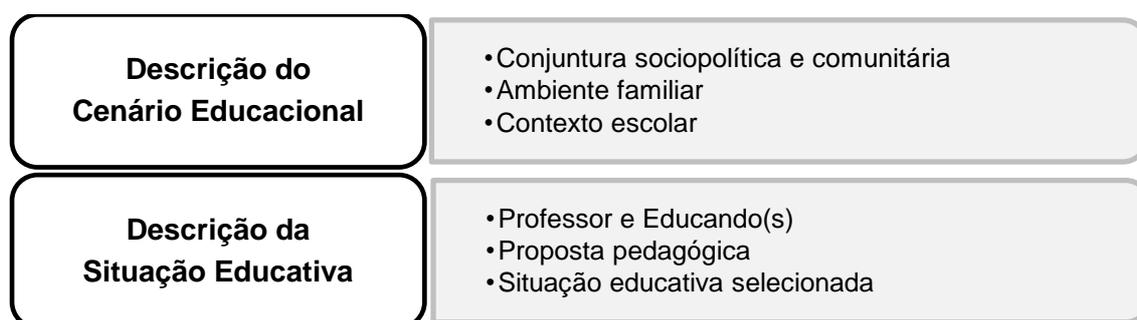
A minha principal motivação de estudo surgiu a partir da constatação de que estava desenvolvendo competências profissionais, que aos poucos me habilitavam

para lidar com a diversidade de interesses dos alunos, como também, ajudar no desenvolvimento das pessoas, por meio da prática de atividades físicas e esportivas.

Resultados

As experiências vivenciadas na mediação entre professor e educando(s) que iremos descrever, devem ser consideradas como elementos de análise que retroalimentam o processo de escolha das possibilidades didáticas para a promoção da aprendizagem. A atividade educativa, dessa forma, passa a ter, intrinsecamente, a propriedade de ser flexível, pois, coloca-se a serviço do educando e da sua educação.

A flexibilização educacional, no entanto, não é uma mera intenção do professor, e sim um exercício teórico a partir de alguns conceitos chaves. O diagrama a seguir indica a ordem na descrição da intervenção educativa.



Descrição do Cenário Educacional

Conjuntura sociopolítica e comunitária

A escola pública fica localizada na Asa Norte, na região central de Brasília. É um bairro valorizado e seus moradores possuem um alto poder aquisitivo; foi planejado num conceito de cidade-parque, portanto valoriza a área verde e integra, no mesmo espaço urbano, equipamentos residenciais e comerciais.

A história da escola particular começa no início de 1967 quando membros de uma ordem religiosa espanhola chegam à capital do Brasil para dar continuidade à missão e compartilhamento dos seus ideais educacionais. No mesmo ano, iniciou-se

a construção da escola e, três anos depois (1970), ela recebeu autorização da Secretaria de Educação para iniciar o funcionamento.

A escola é uma instituição com fundamentos católicos, que atua na educação de crianças a partir de um ano de idade até o Ensino Médio, com horário integral. Há quase 40 anos atuando na educação de Brasília, faz parte dos colégios de referência no cenário educacional local. Conta com uma área de 15.000m² e uma estrutura diferenciada na Asa Norte.

Segundo os documentos da escola: "Nossa missão é promover a educação integral da pessoa, com base à espiritualidade nazarena, para o exercício responsável da cidadania com a visão de ser uma instituição reconhecida pelo ensino de excelência e pela formação de valores, conforme carisma do Ir. Gabriel Taborin, tendo como eixo de ação o espírito de família."

Ambiente familiar

Os alunos são de origens sociais diversificadas; existe tanto aqueles que apresentam condições econômicas mais precárias, quanto os que possuem níveis de renda mais altos. O transporte público facilita o acesso da grande maioria dos alunos à escola, mesmos daqueles que vêm de cidades mais distantes. Grande parte dos alunos reside nas proximidades, uma minoria vem de regiões administrativas, como Sobradinho, Planaltina, Taguatinga, Ceilândia, Samambaia, dentre outras.

Contexto escolar

Contém uma estrutura bastante ampla para o ensino da educação física e também professores com características bastante qualificadas tanto para as disciplinas teóricas quanto para as práticas. O colégio é composto por duas quadras cobertas e um ginásio, piscina, campo de areia, uma área bem extensa para recreação, laboratórios de química, física, biologia e matemática.

Contém uma área para dinâmica geral entre os alunos, nela existem três mastros propícios para a prática de uma modalidade esportiva denominada espirobol. Todos os alunos no momento de recreação se reúnem a fim de praticar esse jogo, no qual é bem simples, porém com algumas regras já definidas pelos alunos e, também, pela tradição da modalidade.

Professor e Educando(s)

A escola possui dois professores, pois as turmas são divididas por sexo, ou seja, as meninas ficam com a professora e os meninos com o professor. A temática das aulas é definida em uma roda de conversa no início da aula, com a participação e votação dos alunos. Cada sala é dividida em duas turmas, sendo: meninos com o professor Rodolfo e meninas com a professora Andressa (pseudônimos). Os educandos são heterogêneos, alguns são obedientes, enquanto outros são agitados e não atendem as orientações.

Proposta pedagógica

A proposta para o ensino da educação física tem um caráter recreacionista. Parte do interesse dos alunos e normalmente trata de conteúdos ligados ao esporte, assemelhando-se, às vezes, com a iniciação esportiva. O professor e a professora preocupam-se em envolver os alunos interessados, mas não tem estratégias didáticas específicas para lidar com a falta de interesse que leva à auto-exclusão das atividades propostas para as aulas.

Situações educativas selecionadas

Situação educativa 1

As aulas de educação física nesta escola são realizadas por um professor e uma professora; o professor Rômulo ministrava a aula para os meninos, e a professora Kitty para as meninas. Acompanhamos as aulas do professor Rômulo com uma turma masculina do 3º Ano do Ensino Médio.

O professor levou a turma para o Ginásio da escola. Ao chegar, comunicou que a aula seria sobre handebol. Um pequeno grupo de três alunos, que estavam interessados em jogar futsal, ficou contrariado com a proposição do professor. Os demais alunos não reclamaram, demonstrando interesse pela atividade proposta. Os três alunos se retiraram da quadra e se afastaram da turma, indo sentar na arquibancada.

Ao notar a recusa dos alunos de participar da aula, o professor se aproximou deles e perguntou qual era o motivo para não participarem da aula. Os alunos

responderam que não tinham interesse em jogar handebol e que gostariam de jogar futsal. O professor, então, fez a seguinte proposta: vamos iniciar a aula com o handebol e depois, no segundo momento, mudamos para o futsal.

Os alunos ficaram animados com a possibilidade de jogar futsal e concordaram com a proposta; entraram na quadra e foram participar da aula de handebol. O professor dividiu a turma em três colunas, os três alunos ficaram na mesma linha, de maneira a realizarem os exercícios juntos. A primeira atividade foi um treino de passe, inicialmente parados e, em seguida, em movimento. Os alunos apresentaram um bom desempenho, e o professor acompanhou as atividades de perto, dando dicas para aperfeiçoar a execução dos alunos.

Em seguida o professor realizou educativos de: finalização, quando os alunos tiveram a oportunidade de lançar a bola no gol; de movimentação, quando tinham que passar a bola e correr por detrás do companheiro, exercício conhecido como “fazer o oito”. No início, os alunos tiveram um pouco de dificuldade para acertar a coordenação dos movimentos, mas após cerca de 15 minutos de repetição, o desempenho estabilizou.

Os três alunos, no entanto, começaram a executar o passe com os pés, ao invés de utilizarem as mãos. O professor parou imediatamente a aula e advertiu os três alunos, dizendo que não se pode chutar uma bola de handebol. Por conta do tom firme do professor, os alunos voltaram a fazer a atividade. Essa era uma das características marcantes do professor, que costumava agir de forma rígida, direta e severa; porém, como os alunos já estavam habituados, em função do professor estar na escola há muito tempo, e ter ministrado aula para eles durante vários anos, não ficavam ressentidos.

Transcorridos outros 15 minutos, o professor observou que alguns alunos ainda tinham dificuldades para realizar a movimentação em formato de oito; o professor reuniu os alunos em uma roda de conversa para dar explicações adicionais e sugerir uma modificação na atividade: agora, ao invés de dar o passe e correr para passar por detrás do colega, deveriam dar o passe e correr para passar na frente dele. Essa alteração facilitou a execução.

Após mais 15 minutos, o professor sugeriu a realização de um “coletivo de handebol”, estratégia que recorre ao jogo como uma oportunidade para que os alunos coloquem em prática, as técnicas que aprenderam durante a aula. Esse é um momento esperado pelos alunos, que preferem o jogo ao invés da aula. Como o

coletivo era de handebol, os três alunos interessados em futsal pediram ao professor autorização para ficar na arquibancada e não participarem do jogo.

O professor disse que não, pois todos deveriam participar do coletivo; um dos alunos questionou o professor: “mas você não disse que uma parte da aula seria com o futsal?” O professor respondeu: “Disse isso apenas para trazê-los para jogarem handebol”. Os três alunos fizeram uma cara de confusos e de admiração, mas voltaram para quadra e participaram do jogo.

A turma foi dividida em três equipes de cinco alunos; após as três equipes terem jogado entre si, o professor notou que a equipe com um melhor rendimento nas partidas, era a equipe dos três alunos. Nos minutos finais da aula, o professor modificou a composição das equipes, dividindo os três alunos em equipes diferentes. Essa reorganização das equipes tornou o jogo equilibrado em níveis de habilidades.

No final da aula o professor reuniu todos os alunos em uma roda de conversa, e perguntou a opinião deles sobre a aula. Os alunos reconheceram que a aula foi empolgante e instrutiva; dentre os que elogiaram, estavam os alunos que não queriam participar da aula.

Antes de voltarem para a sala, o professor chamou os três alunos para conversarem em separado, e voltou a perguntar por que motivo não queriam participar da aula. Os alunos argumentaram que a oportunidade de jogar no ginásio era algo que gerava expectativa em quem gosta de futsal. O professor concordou que o futsal é uma modalidade interessante de ser jogada, mas que eles deveriam aproveitar a aula de handebol para aprender sobre estratégias táticas do handebol que podem ser aplicadas no futsal, e vice-versa. A oportunidade de praticar diversas modalidades é ampliar o repertório de destrezas dos alunos.

Em seguida o professor elogiou os alunos e disse que eles eram muito habilidosos, logo, atuavam como modelos para os demais colegas da turma; deveriam, portanto, estar atentos para a liderança que exercem nos demais colegas, de forma a ajudarem os que tem menos habilidades. O professor perguntou se eles perceberam alguma diferença nos jogos quando as equipes foram reorganizadas. Os alunos responderam que as partidas ficaram mais difíceis e competitivas. O professor fez uma observação final: “Isso é para vocês verem o quanto são bons em handebol, e não apenas no futsal”. Em seguida, alertou para que parassem de ter preconceito com outras modalidades esportivas e que contava com a ajuda deles para melhorar o rendimento dos colegas.

Os três alunos, apesar de não terem jogado futsal, terminam a aula satisfeitos e dando risadas após a conversa com o professor.

Situação educativa 2

Nas atividades do Estágio Supervisionado, continuei acompanhando as aulas do professor Rômulo, com os alunos do sexo masculino. Nesse dia, o professor permaneceu na arquibancada durante a aula, deixando a condução da aula sob minha responsabilidade, mas de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Como a aula era no ginásio da escola, a escolha da modalidade costuma ser o futsal, que é a modalidade preferida dos alunos. O professor Rômulo me instruiu a selecionar os capitães das três equipes, indicando os alunos que são mais habilidosos: Pedro, João e Guilherme (pseudônimos). Formadas as equipes, sorteamos as duas que jogarão primeiro. Cada jogo tinha 10 minutos de duração e a equipe vencedora permanecia em quadra para jogar contra a equipe que estava esperando.

Essa forma de organização cria oportunidade para que todos participem e que as partidas sejam mais equilibradas. Até mesmo os jogadores com menos habilidades participam da aula. Logo na primeira partida, após os primeiros minutos, Pedro começou a reclamar do desempenho dos colegas de equipe, que não conseguiam realizar bons passes nem fazer uma marcação adequada dos adversários, o que certamente resultaria na derrota da equipe. Ao final do primeiro jogo, a equipe de Pedro perdeu por 1x0, o que o deixou muito chateado.

No segundo jogo, a situação voltou a ocorrer, mas entre dois outros alunos. Guilherme, capitão da equipe, começou a reclamar do desempenho de um dos colegas, Marcos. Mesmo depois do final da partida, as reclamações não cessaram, o que fez com que Marcos, em determinado momento, reagisse de forma irritada, dizendo para Guilherme que não deveria tê-lo escolhido. Guilherme respondeu que não teve opção, pois Marcos era um dos últimos a serem escolhidos, o que provocou uma zombaria por parte de alguns colegas que estavam acompanhando a confusão. Diante desse conflito, Marcos saiu do ginásio.

Como estava responsável pelos alunos, fiz um sinal para o professor e fui atrás de Marcos para trazê-lo de volta para o ginásio. Ao retornar, reuni os alunos no centro da quadra e conversei rapidamente sobre o que estava ocorrendo. Não tinha certeza

sobre o que deveria dizer, mas chamei atenção deles para: a importância de que todos se divirtam nas aulas; o fato de que era inconveniente reclamar e criticar o colega, e; como tais situações podem transformar a aula de educação física em um momento desagradável. Os alunos ficaram quietos e prestaram atenção no que eu disse.

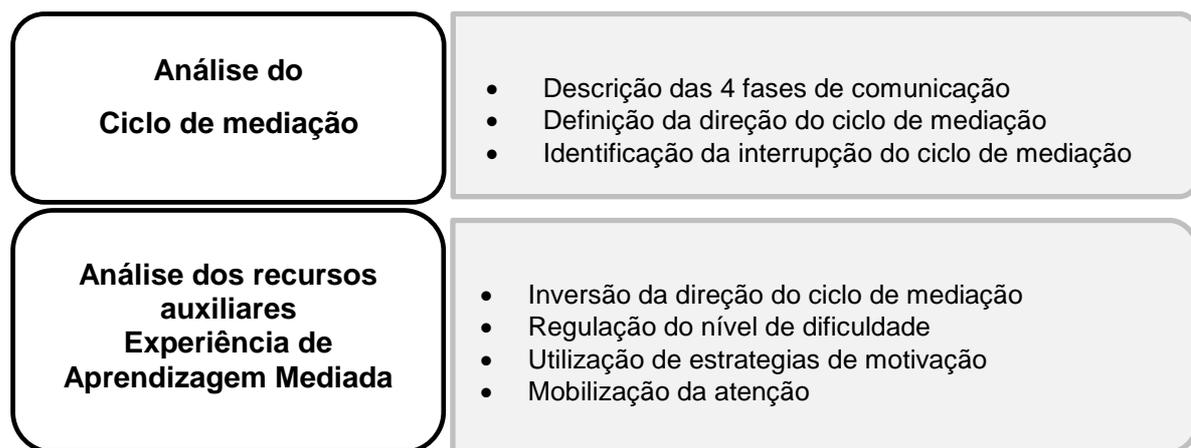
A aula recomeçou. Nas duas partidas seguintes, não ocorreram novos conflitos. Porém, no último jogo, Guilherme voltou a fazer reclamações de Marcos, por conta de um passe errado. Apesar do tom ser menos enfático e com menos irritação, Marcos também ficou contrariado e saiu de campo, indo para a arquibancada. Perguntei ao professor o que eu deveria fazer nessa situação. Rômulo disse que eu deveria deixar Marcos quieto na arquibancada, para evitar novos conflitos.

Chamei os alunos que estavam na quadra para uma roda de conversa no final da aula. Perguntei se gostaram da aula, e a maioria respondeu que sim. Fui até Marcos, que permanecia na arquibancada, e perguntei se ele gostou da aula. Ele respondeu que sim, mas que não gostava da atitude de colegas que se acham superiores e no direito de fazer críticas aos que ainda estão aprendendo a jogar.

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:

Na primeira situação educativa, podemos verificar como o Ciclo de Mediação tem uma relação direta com o Cenário Educativo, pois a mediação é influenciada por dois aspectos chaves: (a) a proposta pedagógica da escola, com foco no esporte e com a separação das turmas por sexo, o que cria um ambiente de aula que reproduz as dificuldades com a competição que marcam as atividades esportivas, e; (b) a personalidade do professor e o vínculo emocional que possui com os alunos, o que possibilita uma interação diferenciada, que dificilmente pode ser repetida por outro professor.

Existe, portanto, uma compreensão tácita de que os conflitos e problemas presentes nas atividades esportivas fazem parte do processo educativo, logo, que os alunos devem aprender a lidar com tais situações. Não há uma postura crítica em relação ao esporte e ao seu uso pela educação física escolar. Essa é uma das características do trato pedagógico do esporte; existe a vantagem de despertar o interesse dos alunos, mas também a dificuldade para mostrar que o esporte pode ser diferente.

De certa forma, o mesmo acontece em relação à estratégia de envolver os alunos na escolha das atividades a serem realizadas, pois tanto pode favorecer o exercício da autonomia e da responsabilidade na condução das atividades escolhidas, como também, pode criar uma atitude voluntarista, na qual os alunos apenas querem participar das atividades que gostam.

Essas considerações iniciais são importantes para uma análise do Ciclo de Mediação, pois o professor recorreu a estratégias de mediação que foram bem-sucedidas quando se considera a participação dos alunos e até mesmo a reação final deles diante do artifício utilizado para que aceitassem participar, porém, que dificilmente podem ser utilizadas por outro professor em outras situações educativas.

A proposição de uma nova modalidade esportiva é algo positivo, que amplia o acesso a novas práticas corporais e cria a possibilidade do envolvimento de alunos que não gostam de futsal, mesmo quando segue recorrendo ao modelo de ensino próprio da iniciação ao esporte. Para os alunos que preferem o futsal, no entanto, é um tipo de “quebra das regras” que legitima uma atitude de rejeição da aula.

A mediação docente, portanto, não deve ser vista simplesmente como uma questão didática, pois está inserida em um contexto de valores e atitudes que deve ser do conhecimento do professor para que tenha condições de selecionar as estratégias mais adequadas. Como o professor conhece bem os alunos, pode montar o artifício de recorrer a uma promessa enganosa, para que participem da atividade e, o final, levá-los a uma reflexão sobre como foram bem-sucedidos e que não precisam ter uma atitude de menosprezo para novas atividades. Caso o artifício não funcionasse, o professor poderia pedir desculpas no final, e conduzir a situação de outra maneira.

Nesse caso em particular, o ciclo de mediação revela muito mais uma situação educativa que envolve a interação entre pessoas, logo, que requer conversa e troca de opiniões, do que uma situação didática, relacionado ao ensino de determinadas habilidades. Como professores, temos que criar uma aproximação afetiva com os alunos de forma a termos condições de entender como pensam e o que gostam, para podermos interagir com eles de forma a tanto ensinar o conteúdo como criar oportunidades de reflexão sobre suas atitudes como pessoas.

O artifício criado pelo professor, por exemplo, além de ressaltar o bom desempenho dos alunos no handebol, também os aponta como “modelos” para os demais colegas, o que teve um impacto positivo sobre a autoestima deles, além de

criticar como inadequada a atitude de preconceito, como se um esporte fosse melhor do que outro. São, portanto, ingredientes que se somam para gerar um resultado que, de certa forma, pode ser considerado inusitado e não evidente, pois os alunos ficaram satisfeitos, mesmo tendo sido ludibriados e não tendo feito o que gostariam de fazer.

Na segunda situação educativa, não há diferenças em relação à proposta pedagógica, que inclusive é mais simples, pois requer apenas a condução dos jogos, algo que os alunos já estão acostumados a fazer de forma independente. A vantagem, no entanto, foi a oportunidade de acompanhar de perto os conflitos decorrentes da competição.

Enquanto na situação anterior o conflito foi entre o professor e alunos que são habilidosos, agora o conflito é entre os alunos habilidosos e alunos com dificuldades motoras para apresentar, de acordo com a opinião dos próprios alunos, um bom desempenho esportivo. O fato da aula se resumir ao jogo, acentua a aproximação com a realidade competitiva do esporte e com o desejo de vencer, o que caracteriza a cultura em torno do esporte.

Os alunos que ficaram como “capitães” das equipes, estavam preocupados em vencer e não sabiam como lidar com os colegas. A aula se transforma, portanto, em um espaço de competição, ao invés de ser um momento de aprendizagem. Isso não afetou a maioria, que estava satisfeita em poder brincar, dentro de suas possibilidades, e não se preocupava tanto com o resultado das partidas. No caso de Pedro e Guilherme, no entanto, a insatisfação com o resultado motivou a crítica aos colegas que não jogavam bem.

Apesar de ser uma situação que envolve poucos alunos, o impacto emocional desses conflitos, como também, a mensagem que transmitem para os demais colegas, merece nossa atenção. Quando a situação ficou mais séria, houve a autoexclusão de Marcos, que, nesse caso, talvez tenha que ser caracterizada de forma especial, pois não se trata apenas da falta de interesse em participar, mas uma opção de não participar de algo que assumiu um caráter aversivo e de constrangimento social.

A compreensão de que esses conflitos fazem parte do jogo, algo de certa forma externado pelo professor, faz com que nenhuma atitude seja tomada, além de acompanhar de longe a atitude dos alunos. Mesmo após a intervenção diferenciada, a partir da “roda de conversa” como uma repreensão direta para chamar atenção para a inadequação de reclamação em relação ao desempenho dos colegas, não foi

suficiente para mudar as atitudes já enraizadas. Apesar de os alunos compreenderem e se mostrarem receptivos para as orientações, o problema, com uma intensidade menor, voltou a ocorrer, pois os valores que sustentam a prática esportiva não foram transformados. A lógica continuou a ser: tentar de todas as maneiras vencer o jogo!

A mediação docente, portanto, inclui a roda de conversa e a discussão sobre os princípios que regulam as atividades esportivas, mas depende de um processo que requer uma ressignificação tanto das aulas de educação física, para que se transformem em um momento dedicado ao aprendizado, como também, do esporte que precisa ser visto de uma forma mais abrangente e como meio de educação e não com um fim em si mesmo.

Definição da direção do ciclo de mediação

O ciclo de mediação, na primeira situação educativa, tem uma direção tradicional, ou seja, a proposição das atividades é uma iniciativa do professor, que segue seu planejamento e ministra a aula para os alunos. Como o professor Rômulo trabalha na escola há vários anos e é responsável por todas as turmas masculinas, conhece muito bem os alunos que estão no terceiro ano do Ensino Médio.

Normalmente, como os alunos estão sobrecarregados com o estudo das disciplinas que serão cobradas no vestibular para o ingresso na universidade, as aulas de educação física costumam ter uma ênfase recreativa que, como foi descrito anteriormente, também marca a proposta pedagógica da escola como um todo. Sendo assim, parte da estratégia utilizada pelo professor para mobilizar a participação dos alunos que preferiam o futsal e não queriam participar da atividade de handebol foi o artifício de prometer (e não cumprir) que no final da aula teria um jogo de futsal, mas também, Rômulo usou de autoridade para se dirigir aos alunos de forma mais firme a fim de que participassem da atividade proposta.

Essa é uma situação comum na escola, pois a definição do conteúdo é uma responsabilidade do professor a partir do currículo proposto para cada série; logo, compete ao professor motivar os alunos para que aprendam o conteúdo, mas ele não precisa restringir as aulas ao conteúdo que os alunos gostam. No caso da educação física, os alunos são consultados sobre as atividades que desejam fazer, mas dentro de um conjunto de possibilidades oferecidas pelo professor. Nessa situação em

particular, a divergência em relação ao conteúdo estava restrita aos três alunos, pois o restante da turma concordou com as atividades voltadas para o handebol.

Sendo assim, manter o planejamento que estava de acordo com a vontade da maioria da turma, é uma decisão adequada do professor, que, dessa maneira, deixa implícito para os três alunos a mensagem de que nem sempre as suas vontades serão atendidas.

Na segunda situação educativa, a proposta de direcionar a aula para o jogo, associada com a indicação de três capitães, que deveriam escolher os times, aproxima-se de uma inversão do ciclo de mediação, pois, a despeito da minha supervisão, o professor estava na arquibancada, acompanhando de longe, mas sem intervir, e os alunos se sentiam líderes e responsáveis pelas suas equipes, tanto que as críticas e reclamações foram entre dois capitães e jogadores do seu próprio time que não estavam apresentando desempenho satisfatório na avaliação deles.

Lencert (1984), ao discorrer sobre as características do esporte, afirma que existem dois aspectos chaves que devem ser considerados na reflexão sobre suas propriedades educativas. Primeiro, o esporte é uma atividade que desafia os jogadores para que alcancem uma superação de suas habilidades individuais, ou seja, “como posso jogar melhor?” O que de certa forma está ligado ao seu caráter competitivo. Essa competição, no entanto, ocorre dentro de um contexto de respeito às regras, ao adversário e aos colegas de equipe, o que aponta para o segundo aspecto: o esporte exige a capacidade de cooperar com jogadores que apresentam um desempenho heterogêneo. Isso afeta principalmente as modalidades coletivas, quando o resultado do jogo depende do desempenho da equipe.

Nessa segunda situação educativa temos um paradoxo, pois: a modalidade esportiva escolhida foi a preferencial dos jogadores, o futsal; as atividades foram direcionadas para o jogo, sem educativos para o aperfeiçoamento das habilidades técnicas, e; os alunos tinham autonomia para decidir sobre a maneira de jogar de cada equipe, mesmo assim, novos conflitos surgiram. Se na primeira situação educativa o conflito foi entre o professor e três alunos, na segunda situação o conflito foi entre os alunos. Logo, atender as preferências dos alunos e conceder autonomia para que conduzam a atividade, dois pontos que podem ser considerados positivos, na verdade não garantem que as aulas serão proveitosas e sem conflitos.

Essa reflexão auxilia na compreensão de que os aspectos que precisam ser modificados não se resumem às estratégias de mediação, mas envolvem,

necessariamente, a redefinição do conceito de esporte que norteia as atividades e, conseqüentemente, o sentido atribuído às aulas de educação física.

Identificação da interrupção do ciclo de mediação

A interrupção do ciclo de mediação auxilia na avaliação dos momentos em que a participação dos alunos nas experiências de aprendizagem fica comprometida. No caso da primeira situação, temos a interrupção caracterizada pelo momento no qual os alunos se recusam a participar da atividade de handebol. Trata-se, portanto, de uma interrupção gerada pela discordância dos alunos em relação à atividade, por não corresponder aos seus interesses específicos. A autoexclusão está relacionada com o interesse em outra modalidade esportiva, ou seja, com a preferência dos alunos.

Essa reação dos alunos em parte foi motivada pela estrutura de organização das aulas, pois o professor costuma iniciar a atividade pela consulta aos alunos sobre o que desejam jogar. Ao conceder essa autonomia de escolha, os alunos se sentem empoderados, o que pode redundar no questionamento das atividades propostas quando não coincidem com a sua preferência. Estimular a autonomia é uma meta importante para a formação dos alunos, mas implica em saber como lidar com alunos que passam a agir e pensar de forma independente.

Essa é uma questão particularmente importante para a educação física, pois, em outras disciplinas, de caráter mais teórico, quando o aluno não está interessado no conteúdo, basta que fique quieto, sem conversar, que a aula transcorre normalmente. Na educação física, no entanto, como os alunos precisam “fazer algo”, não tem como o seu desinteresse passar despercebido pelo professor. Acrescente a essa característica, o fato de que “fazer algo” coloca os alunos em uma situação de exposição social, que gera constrangimentos, pois equivale à situação na qual o professor de uma disciplina teórica pede para que um aluno resolva uma questão no quadro ou dê uma resposta para uma determinada pergunta.

Sendo assim, a primeira situação educativa se caracteriza como um conflito de interesses, que deve ser resolvido no momento da proposição da atividade, quando o professor, antes de apresentar a sua proposta, deve ser capaz de mobilizar os alunos para que entendam o objetivo e a relevância das atividades.

Na segunda situação educativa, a interrupção ocorre quando o desentendimento entre os alunos leva à autoexclusão de Marcos, nesse caso decorrente do conflito com Guilherme que reclama do seu desempenho. As críticas geram uma exposição social que torna a atividade desagradável para Marcos. Por se tratar de uma situação séria, que exige a interferência do professor, fizemos uma roda de conversa para discussão do ocorrido, de forma a evitar que se repetisse. Conseguimos retomar a atividade e minimizar o problema, mas, após algum tempo, a situação voltou a se repetir, o que indica que as mudanças não ocorrem em função de uma simples conversa, pois envolve valores que estão presentes no cenário competitivo do esporte e que demandam tempo e disposição para serem modificados.

Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

Inversão da direção do ciclo de mediação

A despeito de cada uma das situações educativas ter uma direção diferente, essa estratégia de mediação oferece ao professor a possibilidade de mobilizar a participação dos alunos quando se altera a direção inicial do ciclo de mediação, ou seja, na primeira situação educativa, na qual o professor era responsável pela proposição, uma alternativa viável, que diversifica a interação entre o professor e os alunos, é sugerir que os alunos escolham uma modalidade esportiva desconhecida, por exemplo, e organizem uma série de aulas para ensinar aos colegas um jogo novo.

Essa inversão de papéis faz com que os alunos tenham que lidar com o conteúdo de uma maneira diferente, como também, que desenvolvam competências diferentes.

No caso da segunda situação educativa, o professor pode reassumir a responsabilidade pela intencionalidade educativa, de forma que os jogadores, mesmo tendo autonomia para formar as equipes, tenham que atender as regras sugeridas pelo professor, que aos poucos explica e define novos critérios para regular o jogo, como por exemplo: todos os jogadores devem ter a oportunidade de jogar; o confronto entre as equipes é realizado por rodízio e não pela equipe vencedora; se uma equipe vencer duas partidas seguidas, deve ceder um dos melhores jogadores para outra equipe que não está conseguindo vencer as partidas; se um jogador reclamar de um integrante de sua própria equipe, deve ser marcada uma falta, e a reincidência é

pênalti, e assim por diante. O que se pretende é que o professor recrie o esporte que faz sentido dentro da escola para oportunizar a todos os alunos o acesso à sua prática em um ambiente de respeito e prazer.

Regulação do nível de dificuldade

Na primeira situação educativa, a autoexclusão não foi devido a dificuldades de desempenho dos alunos, que são habilidosos e tem facilidade para participar das atividades propostas, logo, promover a regulação do nível de dificuldade não contribui para resolver essa questão.

Na segunda situação educativa, no entanto, a autoexclusão foi justamente pelas dificuldades de desempenho de Marcos, assim como de outros colegas com menos destreza corporal. Nesse caso, o jogo, ainda mais quando assume um caráter competitivo, é uma atividade com alto grau de dificuldade, pois além das limitações corporais, ainda há o confronto com oponentes que se esforçam para vencer. É possível, por exemplo, restringir a movimentação dos jogadores em alguns setores do campo para favorecer o desempenho de alguns, como também, recorrer a pequenos jogos mais simples que ampliem a possibilidade de participação dos alunos.

Utilização de estratégias de motivação

Na primeira situação educativa, o artifício utilizado pelo professor para motivar a participação dos alunos não se encaixa em nenhuma das estratégias de mediação da motivação. Mas, a conversa que teve ao final da aula, de forma reservada com os alunos, se aproxima das estratégias de motivação. O professor teve o cuidado de elogiar o desempenho dos alunos nas atividades propostas, de maneira a ajuda-los a ver que, em função de suas habilidades corporais, conseguem se sair bem em qualquer modalidade. Esse comentário certamente teve um impacto na autoestima dos alunos.

Em outro momento da conversa, o professor chamou atenção dos alunos para o fato de serem considerados pelos colegas como modelos nas aulas de educação física, logo, que deveriam estar dispostos a ajudar, tanto o professor como os colegas. Essas observações, combinadas com a crítica ao preconceito em relação a outras

modalidades que não o futsal, foram suficientes para que os alunos se sentissem valorizados e não ficassem chateados com o professor.

Na segunda situação educativa, como as atividades eram relacionadas ao jogo, o professor não interferia no seu andamento. Uma opção para mediação era interromper o jogo em alguns momentos para realizar uma roda de conversa que permitisse tratar de alguns temas e destacar aspectos importantes. É crucial que a aula seja compreendida pelos alunos muito mais como um espaço de aprendizagem do que como um momento de competição, mas para isso, é necessário promover uma ressignificação das aulas.

O envolvimento empático-afetivo do professor pode ser uma das estratégias para essa ressignificação, desde que ele esteja disposto a se envolver com as atividades, a fim de demonstrar sua preocupação com os alunos que estão aprendendo, e não com os que já são habilidosos. O professor deve acompanhar de perto, dar orientações e incentivar a participação dos alunos, deixando claro, por exemplo, que o erro faz parte da aprendizagem, logo, não deve ser criticado, como também, que a aula é o momento adequado: para praticar e não para competir; para aprender e não para se exibir; para um ajudar o outro e não para criticar, e assim por diante.

Mobilização da atenção:

Na mobilização da atenção o professor pode dar exemplos de situações reais ou de experiências pessoais que, compartilhadas com os alunos, contribuam para que aprendam a interpretar a situação problema e encontrar uma solução adequada, de acordo com as suas habilidades. Esses momentos de cooperação, que podem ser estendidos para os alunos, de maneira a incentivar os mais habilidosos e desempenharem o papel de tutores que auxiliem na aprendizagem dos demais, pode ser significativo para favorecer a participação dos alunos, como também, para desenvolver competências relacionadas com o trabalho em equipe.

A transcendência, por sua vez, é uma estratégia chave para a discussão da ética que permeia as atividades esportivas, pois permite uma série de analogias que

ajudam a esclarecer a proximidade entre o que acontece no esporte, com as demais situações da vida. Afinal, se queremos uma sociedade democrática, temos que ser capazes de permitir que todos possam jogar; se queremos uma sociedade inclusiva, temos que adaptar o esporte para eliminar as barreiras que prejudicam a participação dos que possuem limitações; se queremos valorizar a participação da mulher na sociedade, temos que permitir que as meninas participem do esporte.

Considerações Finais

O objetivo do estudo em questão foi alcançado através de resultados da intervenção em ambas situações dos professores em questão, e a resolução da mesma através de mecanismos auxiliares fornecidos por estudos norteadores que complementam a linha de pesquisa, dos autores Vygotsky e Feurstein.

Foi visto que o papel do professor na mediação em ambas situações educativas foi de suma importância para alcançar o objetivo do estudo. Nele estão inseridos diversos métodos eficazes nos quais proporcionam uma melhora na forma do tratamento na própria mediação entre educador e educando.

Logo, é visto que o desenvolvimento do educando só é dado a partir do momento em que o professor se propõe a reconhecer que há uma adversidade inserida na turma e posteriormente, se for necessário, utilizar formas de mediação, como os mencionados acima, a fim de alterar a problemática analisada e conseqüentemente fazer com que a turma desempenhe um papel homogêneo nos aspectos: motores, cognitivos e cooperativos.

Portanto, para que haja uma congruência nos quatro aspectos do ciclo de mediação é necessária a atuação do professor como principal coordenador da situação, ele será quem fará a proposição e reconhecerá onde está ocorrendo o ponto de interrupção, fazendo uma adequação a fim de progredir com o ciclo, tornando-o completo e, conseqüentemente, fazendo com que a aula se torne prazerosa e que os alunos adquiram experiências motoras e trabalhem usufruindo sempre do modo cooperativo para construir um âmbito educacional que traga o lúdico de uma forma plena aos alunos, não só nas aulas, mas também para as vivências do cotidiano.

Porém, no estudo em questão foi visto que, apesar de serem utilizadas estratégias de mediação a fim de adequar tais situações para promover a

homogeneidade da turma na aula, na primeira situação não houve a aceitação dos alunos, após a adequação foi visto que a interpretação dos mesmos alterou a dispersão deles na aula, contudo a persuasão que foi utilizada como principal ferramenta só foi aceita com sucesso por conta do professor já ser uma referência na escola e os alunos já estarem habituados com essa abordagem do professor.

Já na segunda situação eu ministrei a aula aos alunos, sendo a atividade favorita, o futsal, deixando-os no livre arbítrio para escolher as equipes, mas apesar de haver diversos pontos positivos para os estudantes, ainda ocorreram conflitos. Ou seja, por mais que o professor deixe os alunos livres para praticarem suas modalidades prediletas, a autonomia que o professor fornece para os mesmos acaba acarretando em novos pensamentos individualistas e conseqüentemente surgindo novos conflitos entre os próprios alunos.

Algumas estratégias que podem ser adotadas para promover a participação de todos os alunos nas aulas de educação física, independente do seu nível de habilidades motoras são:

(1) Adaptação de atividades: os professores de educação física devem adaptar as atividades para atender às necessidades e interesses de todos os alunos; isso pode envolver a regulação do nível de dificuldade, o uso de estratégias de motivação e a mobilização da atenção dos alunos, dentre outras estratégias.

(2) Ambiente participativo: é importante criar um ambiente educacional na aula de educação física, onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se sintam bem-vindos, respeitados e valorizados, não pelas suas habilidades, mas pelo seu esforço em aprender.

(3) Participação ativa: é essencial incentivar a participação ativa de todos os alunos na educação física, independentemente de suas habilidades físicas ou motoras; a aprendizagem resulta da oportunidade de vivenciar experiências lúdicas que apresentem desafios psicomotores adequados para cada aluno.

(4) Formação e sensibilização: é fundamental que os professores de educação física se dediquem à formação continuada, como também, que façam uma reflexão sobre a problemática em que está inserida na aula em questão, a fim de promover adequações para instruir os alunos a realizarem os fundamentos de forma adequada e também para praticar os ideais, propostos por Feurstein, que diz em respeito a cooperação, a incentivar o aluno a buscar a melhora cognitiva e motora individual e

também para realizar a inclusão daqueles que se demonstrarem desinteressados com alguma metodologia proposta pelo professor.

Contudo, a intervenção do professor é um fator inicial e primordial no processo de modificação da flexibilização educacional de uma determinada turma, porém é visto também que as raízes que são desenvolvidas na transmissão do conteúdo depois de um certo tempo para aquele âmbito escolar, em uma matéria de educação física, interferem diretamente na construção da didática do professor, ou seja, se os alunos estão habituados a terem um professor que já está exercendo a profissão há bastante tempo naquela determinada escola, conseqüentemente haverá um respeito pelo professor e isso influenciará na forma de promover o conteúdo para tais alunos. Existindo assim pontos positivos e negativos nessa relação.

O ponto positivo é que o professor pode utilizar desse envolvimento empático-afetivo, como uma ferramenta para motivar os alunos que, no caso, se auto excluem por determinados fatores, pois por conta do professor ser respeitado por grande parte dos estudantes, os alunos se sentem acolhidos e “vistos” quando o professor direciona a atenção para eles. Um fator negativo, no caso, é a forma que o professor ministra certas aulas, sem o uso de fundamentos motores, tornando a aula de caráter competitivo e não didático, e, conseqüentemente, construindo pensamentos autoritários e individualistas em seus alunos, por conta de os deixarem ter o livre arbítrio para escolher a modalidade desportiva para praticar.

Portanto, a resolução da problemática não se resume apenas às estratégias de mediação, mas envolvem, necessariamente, a redefinição do conceito de esporte que norteia as atividades e, conseqüentemente, o sentido atribuído às aulas de educação física.

Referências Bibliográficas

- ALAVARSE, O. M. **Avaliação, currículo e inclusão educacional**: algumas questões. Revista Brasileira de Educação, 22(69), 2017, p.37-55.
- BRITO, R. R., & SOARES, D. H. P. **A mediação docente como recurso para a inclusão de alunos com deficiência intelectual**. Revista Educação Especial, 30(58), 2017, p.651-664. CANAL, C. P. P.
- CARAMORI, P.M. & DALL'ACQUA, M.J.C. **Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa**: um estudo descritivo da prática docente. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 4, Out.-Dez, 2015, p. 367-378.
- 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., v.14, n. 3, Set-Dez, 2008, p.365-384.
- CUNHA, A. C. B.; CANAL, C. P. P.; ENUMO, S. **Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna**: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.12, n.3, Set.-Dez. 2006, p.393-412.
- ENUMO, S. R. F. **Avaliação Assistida para crianças com necessidades educacionais especiais**: um recurso auxiliar na inclusão escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.11, Set-Dez. 2005, p.335-354.
- FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva**: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2008, v.14, n.3, p.365-384.

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

LENCERT, R. Autonomia do esporte: uma defesa do esporte de lazer in DIECKERT, J. **Esporte de lazer: tarefa e chance para todos**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S. A., 1984.

OLIVEIRA, C. M. F., & MARTINS, L. F. B. **O ciclo de mediação docente como estratégia de inclusão escolar**. Revista Educação em Questão, 57(54), 2019, p.108-126.

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

REZENDE, A. **Construção do objeto de estudo na flexibilização educacional**: estudo da mediação docente na educação física. [Mimeo]. Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2017.

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

TURRA, N. C. Reuven Feuerstein: **Experiência de aprendizagem mediada**: um salto para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Educere et Educare: Revista de Educação. Vol.2 no4 jul-dez, 2007 p. 297-310.

VYGOTSKY, L. S. **A construção social da mente**. 4ª ed. Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo/SP, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf.