

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Física Licenciatura em
Educação Física

RAISSA TAVARES DE SOUZA

**Mediação Docente nas Aulas de Educação Física a partir de uma
Perspectiva Inclusiva**

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília/2023

RAISSA TAVARES DE SOUZA

**Mediação Docente nas Aulas de Educação Física a partir de uma
Perspectiva Inclusiva**

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

Orientador: Alexandre Luiz G. de Rezende

Brasília / 2023

Dedicatória

Dedico esse trabalho de Conclusão a estudantes de baixa renda que lutam diariamente para trabalhar e estudar ao mesmo tempo, buscando um futuro com mais oportunidades e aos professores que inspiram seus alunos com seus ensinamentos.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por todas as minhas conquistas e a minha mãe por sempre estar ao meu lado, me mostrando o caminho certo a seguir. Aos meus familiares principalmente minha tia Iranilde, pois foi ela que sempre me incentivou na vida acadêmica e aos amigos que fiz durante o curso, que me apoiaram e dividiram momentos difíceis estudando e com os prazos de entrega. E por fim gostaria de agradecer os professores da Faculdade de Educação Física que contribuíram para a minha graduação e em especial o meu orientador Alexandre Rezende, que me fez enxergar a Educação Especial com outros olhos.

O tempo muito me ensinou: ensinou a amar a vida, não desistir de lutar, renascer na derrota, renunciar às palavras e pensamentos negativos, acreditar nos valores humanos, e a ser otimista. Aprendi que mais vale tentar do que recuar... Antes acreditar do que duvidar, que o que vale na vida, não é o ponto de partida e sim a nossa caminhada.

Cora Coralina

Sumário

Sumário	6
Resumo	7
Introdução	1
Flexibilização Educacional	5
Percurso metodológico.....	8
Trilha formativa do(a) educador(a)	8
O cenário educacional.....	10
Ciclo de mediação.....	11
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada	14
Caracterização do estudo	16
Educação Inclusiva	18
Métodos	21
Relatos Autobiográficos sobre o percurso formativo	23
Resultados	27
Descrição do Cenário Educacional	27
Conjuntura sociopolítica e comunitária	27
Ambiente familiar	28
Contexto escolar	28
Professor e Educando(s)	29
Proposta pedagógica.....	30
Situação educativa selecionada.....	31
Análise e Discussão	35
Análise do Ciclo de mediação	35
Descrição das 4 fases de comunicação.....	35
Impacto das experiências na formação para docência.....	38
Definição da direção do ciclo de mediação.....	39
Identificação da interrupção do ciclo de mediação.	40
Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada.....	41
Inversão da direção do ciclo de mediação.....	41
Regulação do nível de dificuldade	42
Utilização de estratégias de motivação	43
Mobilização da atenção	43
Considerações Finais.....	44
Referências Bibliográficas	46

Resumo

Nosso objetivo foi analisar e refletir sobre prováveis adaptações educacionais, elaboradas pela professora de educação física, com foco na resolução de problemas, de forma a construir uma mediação docente para promover uma aprendizagem significativa e adequada às demandas de um aluno de 12 anos de idade, com Síndrome de Down, que estava matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do DF. Nesse contexto, que se relaciona com a educação inclusiva, consideramos a mediação docente como o aspecto chave para qualidade da educação, dessa forma, nos dedicamos às seguintes questões: Que tipo de mediação docente pode favorecer a aprendizagem? Quais estratégias didáticas utilizadas na mediação docente são mais efetivas? Como recursos auxiliares para uma mediação docente de qualidade, oriundos da teoria de Feuerstein, podem contribuir para construção de uma aprendizagem significativa? Nosso percurso metodológico envolveu: (1) a elaboração de um relato autobiográfico com as memórias da pesquisadora sobre suas experiências pessoais na educação física escolar; (2) o levantamento de dados sobre o cenário educacional da escola onde o estudo foi realizado; (3) a descrição e análise de situações educativas que foram registradas por meio de observações das aulas de educação física, durante o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física da UnB. A pesquisa teve como referencial teórico Feuerstein (1991); Turra (2007); Vygotsky (1991,2003); Duarte (2005); Rezende (2017). Após a discussão, verificamos que a teoria Feuerstein direciona a prática pedagógica para um processo de ensino-aprendizagem mais humanizado, onde a interação dialógica entre a professora e o aluno com Síndrome de Down foi decisiva para sua inclusão educacional.

Palavras-Chave: Prática educativa; Flexibilização educacional; Mediação docente; educação inclusiva.

Introdução

Na presente pesquisa nos dedicamos à discussão do papel da professora de educação física, com um olhar específico sobre a mediação docente, na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva para alunos(as) com deficiência(s). O ponto de partida dessa questão, é o direito dos(as) alunos(as) com deficiência terem acesso à educação conjunta com os(as) demais alunos(as), momento em que a escola marca seu compromisso com a construção de uma sociedade que se opõe a toda e qualquer forma de discriminação. Queremos refletir criticamente como uma prática educativa pautada em uma mediação eficiente pode ser um caminho para a construção de uma educação inclusiva.

A escolha desse tema tem uma relação direta com as experiências vivenciadas ao longo dos Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura em Educação Física da UnB, que iniciam desde o primeiro semestre e nos permitem ter acesso e conviver com a realidade das escolas do Distrito Federal. Durante os períodos de estágios supervisionados tive contato direto com alunos com deficiência; foram experiências enriquecedoras para minha vida acadêmica e pessoal. É preciso esclarecer que estes momentos foram desafiadores. Inicialmente, atuei como observadora, mas, logo em seguida, tive a oportunidade de participar diretamente das atividades.

Esse cenário atual da escola pública se contrapõe com o meu período da Educação Básica, uma vez que não tive contato com colegas que tivessem algum tipo de deficiência (onde será que as crianças com deficiência estavam nessa época?) Desse modo, comecei a me interessar pela educação inclusiva. Ainda há muito a ser feito, porém, a transformação já começou, com a proposição de políticas públicas que favorecem à inclusão. Acredito que é meu papel, como educadora, contribuir para que mais alunos com deficiência ocupem os espaços das escolas regulares.

Nas discussões acadêmicas, em diversas disciplinas, as questões relacionadas com a educação inclusiva eram comumente debatidas, o que sempre despertou meu interesse, em função da relevância social desse tema.

O Interesse pela educação inclusiva levou a aproximação com a linha de pesquisa sobre Flexibilização Educacional, que se dedica ao estudo dos princípios teóricos de Feuerstein (1991), sobre o papel da professora na construção de experiências de aprendizagem mediadas, que sejam significativas e adequadas para a aprendizagem de todos os(as) alunos(as), como também, de Vygotsky (1991,2003), que destaca a importância da mediação docente para traduzir e aproximar os(as) alunos(as) do

conhecimento produzido e veiculado em nossa cultura.

Destaco também as contribuições de Turra (2007), que esclarece de forma didática quais são as implicações práticas da teoria de Feuerstein para uma reflexão sobre o processo de formação de professores comprometidos com a aprendizagem efetiva dos(as) alunos(as), independente das limitações ou deficiências que possam ter. Essa ótica ficou conhecida pelo conceito de “modificabilidade cognitiva estrutural”, que ressalta o potencial de desenvolvimento de todas as crianças, desde que tenham acesso às experiências práticas que correspondam às suas características.

Outros autores, como, Freire (1996), que conclama para uma educação voltada para transformação, e Duarte (2005), que refere sobre a educação física para inclusão, juntam-se aos já citados para deixar explícito que é nosso dever, como educadores, pesquisar e descobrir a maneira adequada de ensinar toda criança.

Sendo assim, voltamos para dentro da escola para observar e registrar a prática educativa de uma professora de educação física para a inclusão de um aluno com Síndrome de Down, com 12 anos de idade, matriculado no quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Brasília/DF (vamos usar o pseudônimo: João).

Trata-se de uma escola localizada na região central de Brasília/DF, que tem um público-alvo heterogêneo, pois reúne alunos que moram perto da escola, com alunos provenientes de outras regiões administrativas da periferia, que estudam perto do local de trabalho de suas mães ou pais. As famílias demonstraram ter envolvimento com a escola e dedicação para acompanhar de perto a vida escolar dos seus filhos(as).

Para análise da mediação docente, selecionamos três situações educativas para uma reflexão teórica sobre a necessidade ou não de adaptações que garantissem a participação de João nas aulas de educação física. De acordo com o relato da professora, as aulas tinham como objetivo a promoção da saúde. Nas observações realizadas durante o estágio supervisionado, foi possível presenciar algumas situações de discriminação, porém, a turma no geral, o acolhia bem.

A descrição da prática educativa da professora será o ponto de partida para uma reflexão teórica sobre as possibilidades de adaptações educacionais, que poderiam ser realizadas para favorecer a participação de João nas aulas de educação física.

Não há intenção de colocar em prática as sugestões de adaptações educacionais, como também, de avaliar a efetividade da aprendizagem do aluno. O propósito do estudo se dirige para a flexibilização educacional, de maneira a orientar os(as) professores(as) sobre novas estratégias didáticas, mas, principalmente, sobre o processo de experimentação na busca de novas estratégias.

Temos consciência de que alternativas didáticas que se mostram eficientes em um momento, deixam de ser um outro, quando os(as) alunos(as) são diferentes ou quando mudam de interesse. Logo, a solução não está nas estratégias didáticas em si mesmas, mas na capacidade observadora e crítica dos(as) professores(as) de construir novas estratégias sempre que necessário.

Todo esse esforço revela nosso compromisso com a busca por uma educação inclusiva que contribua para reflexão da sociedade sobre os direitos da pessoa com deficiência, a partir de princípios fundamentais como igualdade e equidade.

Essa transformação social requer uma análise crítica sobre como a sociedade vê a pessoa com deficiência ao longo da história. Vários movimentos de defesa dos direitos da pessoa com deficiência foram organizados após a Segunda Guerra, quando as pessoas com deficiências eram os jovens que foram lutar para defender o país e agora tinha o direito de uma assistência digna. Isso indica, também, que a pessoa com deficiência faz parte da sociedade, é um sujeito ativo e com potencial para contribuir com os demais.

No caso da escola, é imprescindível que os(as) professores(as) tenham acesso à formação continuada, que possibilite o desenvolvimento de competências docentes que os(as) preparem para um ensino que dialogue com respeito e a diversidade, que se conecte com a realidade de vida dos(as) alunos(as) e garantam a formação integral do(a) educando(a).

Problema

Considerando a mediação docente como o aspecto chave para a consecução de uma educação inclusiva, vamos refletir sobre as seguintes questões: Que tipo de mediação docente pode favorecer a aprendizagem de alunos(as) com deficiência? Quais estratégias didáticas utilizadas na mediação docente de alunos(as) com deficiência são mais efetivas? Como recursos auxiliares para uma mediação docente de qualidade, oriundos da teoria de Feuerstein, podem contribuir para construção de uma aprendizagem significativa de alunos(as) com deficiência?

Objetivo

Analisar e refletir sobre sugestões de adaptações educacionais, elaboradas a partir das dificuldades vivenciadas pela professora de educação física, ao adotar estratégias de ensino com foco na resolução de problemas, para promover a inclusão de um aluno com diagnóstico de Síndrome de Down, de 12 anos de idade, nas aulas de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola de Brasília/DF.

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 estudantes com deficiências, logo em seguida fica claro que não é possível manter a escola e o currículo inalterados, porque a individualização do processo ensino-aprendizagem é um direito de todos, independente de necessidades educativas especiais, na medida em que contribui para o enriquecimento da qualidade de ensino.

A reflexão proposta pela flexibilização educacional abrange tanto as boas práticas como as dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano da atividade educativa. De acordo com os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991;2001), o estudo da mediação entre professor e educando(s) para construção do processo ensino-aprendizagem deve ocorrer em duas direções complementares: (1) uma voltada para as questões de caráter sociológico, relacionadas com a influência exercida pela proposta político-pedagógica, pela política educacional e pela conjuntura sócio-política na qual a escola está inserida (denominada de *cenário 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*).

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.

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; 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.

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, Tzuril (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.

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

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 reflexões sobre a postura que assumimos diante do desafio da nossa mediação para a aprendizagem efetiva dos alunos (KRÜGER; KRUG, 2009; IZA; NETO, 2015; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016; LUIZ et al., 2016; PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018).

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

A narrativa autobiográfica, enquanto opção metodológica, constitui-se em parte do nosso processo de tomada de consciência, pois mobiliza a emergência de aspectos intuitivos, pessoais, sociais e políticos, ou seja, daquilo que realmente ficou em nossa memória, e que se vincula com a discussão sobre o modelo de professor que orienta a nossa identidade pedagógica (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018).

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

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

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

Pautada nessa compreensão global do cenário 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.

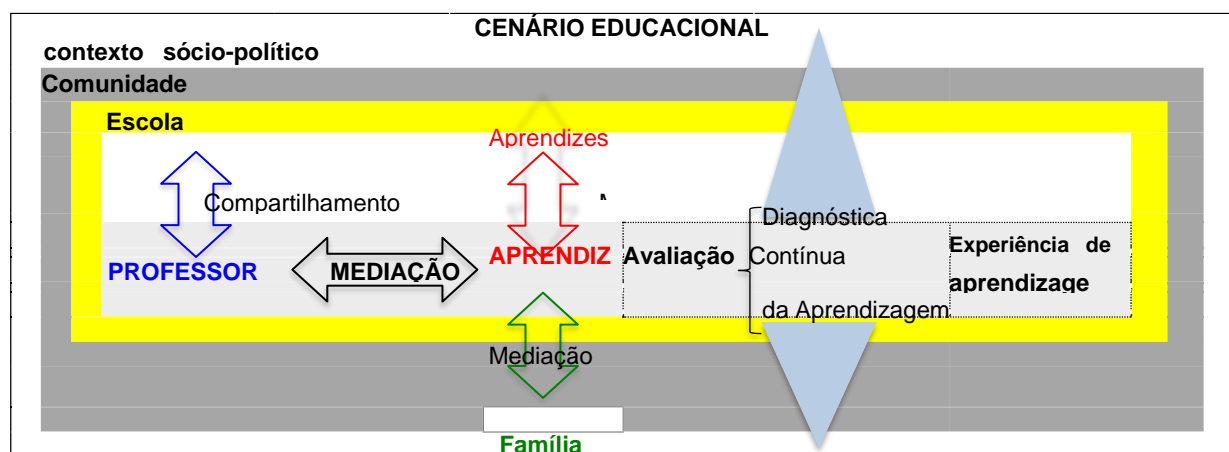


Figura 1 Diagrama com elementos-chaves do Cenário Educacional (Fonte: REZENDE, 2017)

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 estudante assuma um papel ativo ao longo da aprendizagem e, progressivamente, tenha condições de ser sujeito do seu aprender e de apresentar um desempenho cada vez mais independente.

O conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada pressupõe que a aprendizagem ocorre como a ação consciente de um sujeito, que se forma ao longo de uma experiência sociocultural de mediação com outro sujeito. Trata-se, portanto, de uma interação que se caracteriza como bidirecional, pois pode iniciar a partir da ação de qualquer um dos sujeitos, seja o professor ou o estudante.

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

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

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

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

Quando o estudante interpreta, é receptivo e responde de forma adequada à proposição pedagógica do professor, demonstra ter reciprocidade. Quando o professor está atento, interpreta e responde de forma adequada à ação intencional do estudante, essa habilidade é descrita como responsividade.

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

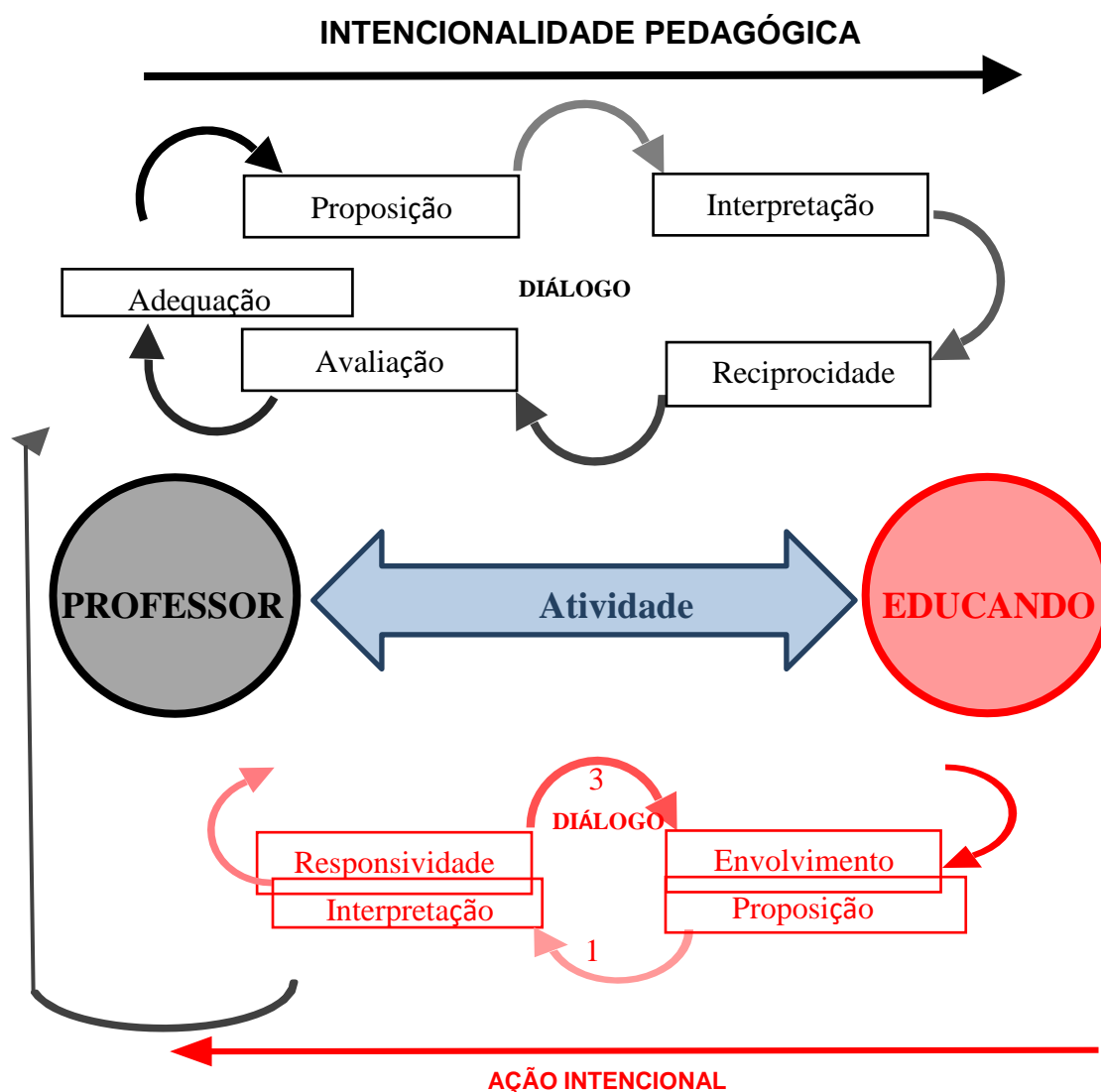


Figura 2 Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e educando Fonte: REZENDE, 2017.

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 estudante, rompe-se o ciclo de mediação, tendo em vista que o educando é sujeitado e perde a sua condição de dialogar.

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

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

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

Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada

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

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

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

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

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

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 estudantes da licenciatura em educação física e professores que se dedicam ao mestrado profissional em educação física escolar, adotamos a proposta, preconizada por Stenhouse⁴ (1975 in KNOBEL and LANKSHEAR: 2008; p14), de que os educadores devem desenvolver competências que os habilitem a atuar como Professores Pesquisadores Reflexivos (PPR), de acordo com a interpretação de Silva e Lovisolo (2011) para as ideias do autor e suas implicações para a educação física escolar.

A investigação segue, portanto, o delineamento proposto pela Pesquisa Pedagógica (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008), que preconiza a aproximação entre o educar e o pesquisar, como responsabilidade inerente e indissociável daqueles que lidam com a educação. Acreditamos que faz parte das atribuições do professor, refletir de forma crítica e científica sobre a sua própria atividade educativa, como uma expressão do seu compromisso com o aprimoramento da qualidade da educação.

Stenhouse (1975) afirma que, a partir de uma análise sistemática do contexto e das

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.

experiências educativas, os professores constroem um saber docente que subsidia as decisões sobre como mediar as experiências de aprendizagem, logo, por meio de ricos estudos de caso, cuidadosamente documentados, os professores se colocam em uma postura crítica para “testar a teoria a prática”, questionar seus próprios métodos de ensino e, conseqüentemente, assumir um compromisso com o estudo e a reflexão de sua atuação profissional (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008, p20).

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

A mediação pedagógica está no cerne do processo ensino-aprendizagem, pois esclarece que se trata de um processo único, ou seja, não há ensino quando a aprendizagem não ocorre, como também não é possível aprender sem a interação com alguém que ensine. Logo, a interação dialógica entre o(a) aluno(a) e o(a) professor(a), envolve um ciclo marcado por trocas contínuas, que articulam diversas etapas sobrepostas, onde cada um detém um conhecimento prévio, mas cujo objetivo é construir, juntos, um conhecimento sobre a realidade que os cerca. É a partir dessa troca que faz sentido falar em uma educação efetiva.

Segundo Freire (1996), o(a) educando(a) que tem acesso a esse tipo de conhecimento, tem uma educação libertadora, pois adquire a consciência de que são sujeitos nesse processo ensino-aprendizagem, e não meros depósitos de conhecimento. A mediação docente, portanto, não se resume a um conjunto de estratégias didáticas, mas refere um processo complexo, no qual o(a) professor(a), em função do tipo de conhecimento a ser aprendido e, ao mesmo tempo, das características dos(as) alunos(as), seleciona-adapta-cria estratégias para serem o ponto de partida de um processo de experimentação, que pode resultar em estratégias de ações pedagógicas eficientes para promoção da inclusão, mas que precisa ser reiniciado a cada novo conhecimento e a cada novo(a) aluno(a).

Educação Inclusiva

Nos últimos anos, a reflexão sobre a temática da inclusão ganhou visibilidade no mundo todo. Essa discussão possui resultados bastante significativos, principalmente nas mudanças ocorridas nas legislações educacionais, mas também do impacto que geram na transformação social e da cultura. Porém, resta ainda muito a ser feito, com destaque para, nesse caso e particular, o enriquecimento do processo de formação docente, que deve ser continuado e cada vez mais subsidiado por evidências científicas, geradas por professores-pesquisadores.

Há leis que regulamentam e normatizam a Educação Inclusiva no Brasil, dentre elas estão a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, No 9394/96), Art. 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Parte das mudanças pode ser inferida pelas alterações realizadas na denominação de deficiência. Se antes, a legislação utilizava a expressão “pessoa portadora de deficiência”, atualmente, como parte de movimentos sociais de afirmação, a opção é pela expressão “pessoa com deficiência”, que destaca a sua condição, para que a sociedade entenda que ela é titular dos mesmos direitos que os demais, logo, que devem existir recursos que lhe garantam igualdade e equidade. Sendo assim, a própria legislação traz as mudanças no sentido de desconstruir um discurso que era considerado ainda mais excludente.

Entretanto, ainda existem diversos obstáculos e muitas lutas pela frente, pois assim como a mediação pedagógica, esse processo de transformação deve ser contínuo e nunca terá fim, pois reinicia diante da singularidade de cada pessoa com deficiência. Essa compreensão dialética não quer afirmar que a inclusão é impossível, mas que é um processo, logo, quando se considera que a sociedade é inclusiva, essa constatação implica na interrupção do processo de inclusão. Devemos, portanto, entender que a inclusão não é um estado, mas a atividade contínua de criar as condições necessárias para a igualdade entre todos e todas.

O ideal da educação inclusiva, portanto, é de fundamental importância e produz benefícios para todos, tanto para a escola como para a comunidade em geral. Hoje, um dos grandes entraves da educação inclusiva é a falta de investimentos em um processo de formação continuada dos profissionais de educação e de outras áreas, para que aprendam a construir a mediação adequada para cada caso. No caso educacional, por

exemplo, a escola nem sempre está preparada para receber os alunos com deficiências, seja do ponto de vista pedagógico ou estrutural; porém, a chegada de um(a) aluno(a) com deficiência é o início de um processo de inclusão, que deve mobilizar todos os recursos existentes.

Logo, para que haja inclusão é necessário a qualificação dos profissionais da educação, mas não como algo prévio, que dessa maneira se transforma em uma condição para a inclusão. A inclusão precisa acontecer já, e a qualificação dos(as) professores(as) a adaptação das escolas é parte desse processo de inclusão.

Além das dificuldades descritas acima, um aspecto chave dessa problemática é a questão do preconceito, muitas vezes enraizado na sociedade, que age na direção contrária, pois deseja excluir a pessoa com deficiência, ao afirmar que a escola não é lugar para ela. É preciso esclarecer a todos sobre os direitos da pessoa com deficiência, mas também, lutar para que a legislação seja cumprida, caso contrário as crianças e jovens com deficiência serão vítimas da exclusão social. Não há como esperar que os mitos a respeito de pessoas que têm deficiência sejam desconstruídos.

Como afirmamos anteriormente, a mediação pedagógica está no cerne da promoção de uma educação inclusiva, considerando a sua importância no processo ensino-aprendizagem, e deve ser entendida como parte da construção de saberes docentes, por parte dos(as) professores(as), a serem difundidos para fomentar a discussão e a reflexão sobre a importância da flexibilização educacional.

Dessa forma [...] “nas atividades coletivas e grupais, o educador atue sistematicamente como mediador a fim de compensar as limitações cognitivas superiores dos alunos com deficiência intelectual”. (SANTOS, 2012 p.942). Considerando essa perspectiva da autora, é fundamental a articulação e o diálogo horizontalizado.

O espaço escolar, por excelência, deve ser capaz de comportar a pluralidade. A Educação Física escolar deve ser vista como um espaço propício para a construção de uma inclusão efetiva. Temos que entender que uma educativa somente pode ser considerada como bem elaborada, quando for capaz de promover as adaptações requeridas para promoção da aprendizagem de cada aluno(a), de forma a contribuir para o seu desenvolvimento e a sua formação para a cidadania.

De acordo com Duarte (2005, p.29): “Talvez a presença do aluno com deficiência na escola regular, faça com que os professores de educação física repensem suas práticas pedagógicas e se tornem mais criativos”. Nesse sentido, verifica-se a necessidade de o professor de educação física buscar mais conhecimentos e formação

continuada. Pois, já é uma realidade a presença de alunos com deficiência nas turmas regulares. Nesse sentido, percebemos que a inclusão dar-se-á nestes espaços.

A educação comprometida com a transformação social perpassa por mudanças drásticas, estas mudanças devem ser construídas dentro do próprio ambiente da sala de aula. Uma educação engajada na mudança social pode proporcionar mudanças na vida de todos, comunidade escolar no geral. De acordo com Turra (2008):

Se um aluno aprende que a poluição dos rios provoca mortandade de peixes, ele pode transcender esse conhecimento e inferir que as populações ribeirinhas ficam sem o seu alimento e que a água fica contaminada para outros aspectos do cotidiano, como saciar a sede, tomar banho, higienizar e cozer alimentos e outras atividades que dependem do uso de água potável. Pode ampliar essa transcendência e perceber que, se isso acontecer em outros rios, em uma bacia hidrográfica, pode prejudicar o desenvolvimento econômico de uma região. A transcendência estimula a curiosidade que leva a inquirir e descobrir relações e ao desejo de saber mais. (TURRA, 2007, p.303).

Dessa forma, com o apoio e atenção de um professor crítico, os alunos podem ser convocados a reflexão incorporando novas experiências, a partir de fatos sociológicos que evocam no seu espaço experiências emancipatórias e assim fortalecendo sua identidade.

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(a) 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) o ensino-aprendizagem e dos recursos que podem auxiliar o(a) professor(a) e em situações educativas específicas.

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

A descrição do Cenário Educacional será realizada por meio da análise das pesquisas demográficas existentes sobre a localidade em que a escola está situada, no caso de Brasília/DF, os estudos realizados pela CODEPLAN⁵ por meio da amostra de domicílios e da análise de emprego e desemprego. O diagnóstico da realidade será complementado pela observação direta e por conversas informais com membros da comunidade escolar sobre as condições de vida e de trabalho na escola e na cidade.

A 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,

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/>

três situações educativas que nos chamaram atenção. Em seguida, realizamos a descrição, da forma mais detalhada possível, de cada uma destas situações educativas.

O registro das atividades é contínuo, ou seja, descreve os eventos na mesma sequência em que ocorreram. Na descrição, nos preocupamos em fornecer uma riqueza de detalhes que permita ao leitor reconstituir os eventos, para isto, damos informações sobre: (a) o contexto institucional no qual estão inseridos; (b) o momento em que a atividade transcorre; (c) os alunos que estão envolvidos; (d) o objetivo a ser alcançado; (e) a atividade lúdica escolhida; (f) a organização da aula e a exposição da proposta; (g) os diálogos e as reações dos alunos; (h) as mediações realizadas pelo professor; (i) a infraestrutura física e material disponível. Priorizamos as nossas percepções e as percepções porventura compartilhadas pelos atores envolvidos, de forma espontânea ou por meio de conversas informais durante ou após a aula.

A análise se restringe a três 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 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).

Minha infância foi cheia de alegrias e brincadeiras. Eu era uma criança muito feliz gostava de inventar brincadeiras com meus irmãos e colegas. Nesse período, morávamos em uma cidade do interior, na Bahia. Acredito que as condições de vida nas cidades menores proporcionam para as crianças a liberdade para brincar na rua e interagir com as outras, aprendendo novas brincadeiras e desenvolvendo criatividade.

Percebi isso na prática, pois, quando cheguei em Brasília, não podia mais brincar na rua, pois era perigoso, logo, ficava presa dentro de casa, com um quintal pequeno. As oportunidades para brincar passaram a ser restritas, apenas nos finais de semana, quando os adultos podiam acompanhar e supervisionar as crianças.

Comecei minha vida escolar no interior da Bahia, logo em seguida, viemos para Brasília e comecei a estudar em uma escola de Ensino Fundamental do Paranoá, cidade satélite da periferia de Brasília/DF. Meu tempo na escola do Paranoá deixou boas recordações.

A escolha de fazer o curso de licenciatura em Educação Física não foi ao acaso. Desde cedo, as aulas de Educação Física eram situações de muita aprendizagem e prazer, pela interação com os colegas e a oportunidade de enfrentar desafios corporais.

No Ensino Fundamental anos finais tive uma aproximação com a Educação Física, na escola tinha uma rampa de skate, a professora de Educação Física desenhou um tabuleiro de xadrez e nos mobilizou para aprender o jogo dramatizando-o com peças humanas. Esse projeto me chamou muito atenção, pois verifiquei o quanto é importante uma prática educativa integradora, visto que, todos participavam com muito entusiasmo.

Esta proposta agregou para escola outras iniciativas de outros projetos que contribuíram muito para a formação dos estudantes. O contato com esse projeto estimulou minha dedicação nos meus estudos e influenciou até mesmo na minha vida pessoal e familiar.

Desse modo, observa-se o quanto é importante projetos dessa natureza dentro das escolas. No Ensino Médio, os professores me mostraram que a Educação Física era algo além do que havia na escola, o que despertou ainda mais o meu interesse pela Educação Física.

Os(as) professores(as) de Educação Física chamavam a atenção pela dedicação e satisfação em lecionar; até mesmo no Ensino Médio, quando a atenção está mais voltada para o ingresso na universidade, tive uma professora de Educação Física que se destacou pelas práticas educativas instigantes, e uma parte a turma tinha vontade de participar das aulas.

Minha empolgação pelas aulas de Educação Física, no entanto, contrastava com a opinião de algumas amigas, que odiavam a disciplina; elas diziam que escola não era lugar para brincadeiras ou jogos, gostariam de dedicar esse tempo para mais aulas dentro da sala. Na minha maneira de ver, elas tinham preguiça. Alguns colegas gostavam mais das aulas com alongamentos e exercícios de ginástica em sala de aula, outros gostavam das aulas teóricas, pois não se sentiam bem com as atividades competitivas. Mas isso não gerava conflitos ou constrangimentos, nem intrigas entre nós, elas apenas me caçoavam por eu ser a mais “sarada” entre as amigas. Hoje ainda somos amigas e cada uma seguiu sua trajetória acadêmica.

Particpei do Programa de Avaliação Seriada da UnB e consegui entrar no curso de Licenciatura em Educação Física. No início da faculdade, fiquei um pouco perdida, mas em pouco tempo fiz amizades, que ainda estão solidificadas. Viajamos juntos, participamos de churrascos, festas e carnavais, como também, estudamos muito. A Faculdade de Educação Física da UnB (FEF) é um espaço acolhedor e aconchegante, e o curso de licenciatura me proporcionou muitas descobertas e de aprendizados.

Ao longo do curso, minha compreensão sobre a educação física foi ampliada; hoje tenho consciência de que as práticas pedagógicas da Educação Física estão além de práticas esportivas e brincadeiras, existe um outro cenário que pode ser muito explorado. Há uma proposta de ensino que pode viabilizar para a comunidade escolar construções do ponto de vista crítico de engajamento que articulam com uma educação libertadora.

Dessa forma, olhar a Educação Física com os óculos da criticidade, contextualizada, historicamente situada e desconstruir do senso comum de que ela está

isolada no contexto da escola. Para que isso ocorra, será necessário fomentar práticas educativas que se articulem com as políticas públicas educacionais que têm como objetivo a construção de uma educação com princípios que dialoguem com a formação integral do ser.

Por estes motivos acredito que posso contribuir para esta construção com práticas pedagógicas que efetivem esse projeto. A Educação Física, enquanto componente curricular, deve estar articulada com um projeto maior de emancipação da comunidade escolar, problematizando questões que permeiam toda a sociedade. Pretendo, quando estiver atuando como professora, trazer estas discussões para o espaço que engloba a escola e a comunidade. Eu tenho consciência que não será fácil, mas que é preciso iniciar.

Diante disso, com uma visão mais holística sobre a educação, pretendo me dedicar à carreira de educadora. Tive o prazer e a sorte de encontrar a professora Alice Medina, que fez diferença na minha vida acadêmica; foi a partir das aulas dela que comecei a ter essa visão da Educação Física, esse olhar diferenciado. Ela foi uma docente que fez diferença e despertou minha criticidade.

Em relação a minha experiência com a educação inclusiva, o meu primeiro contato foi nas disciplinas de Fundamentos da Aprendizagem e nas disciplinas de estágio obrigatório.

Ainda na minha formação acadêmica um projeto que foi importante para minha busca pela educação inclusiva foi o projeto Genes. Nos primeiros semestres da graduação ouviam muito falar sobre o projeto Genes (Grupo de Estudo da Natação Especial), achava bastante interessante a proposta do projeto, mas com a correria das disciplinas nunca sobrava espaço para encaixar na grade. Quando resolvi fazer o TCC com o tema de educação inclusiva, me organizei para entrar no Genes, pois iria me ajudar no desenvolvimento do tema e além de mostrar outras perspectivas.

No Grupo tive contato direto com quatro crianças especiais, mas o contato mais prolongado foi com um garotinho surdo e cego. Ele era muito esperto e ativo, nadava praticamente como um peixinho, era poucas as vezes que ele dava algum tipo de trabalho, a única dificuldade que tinha era de acompanhar ele na piscina, pois diferente dele eu não sabia nadar. Sempre tinha que conversa com ele explicando que tínhamos que ficar na piscina de 25 metros e ele não aceitava, queria porque queria ficar na piscina de saltos ornamentais e como era uma piscina de cinco metros de profundidade eu ficava receosa, porém meus colegas de projeto me incentivava e me ajudavam à acompanhar ele nessa piscina de saltos. Toda semana ele me surpreendia com a desenvoltura na

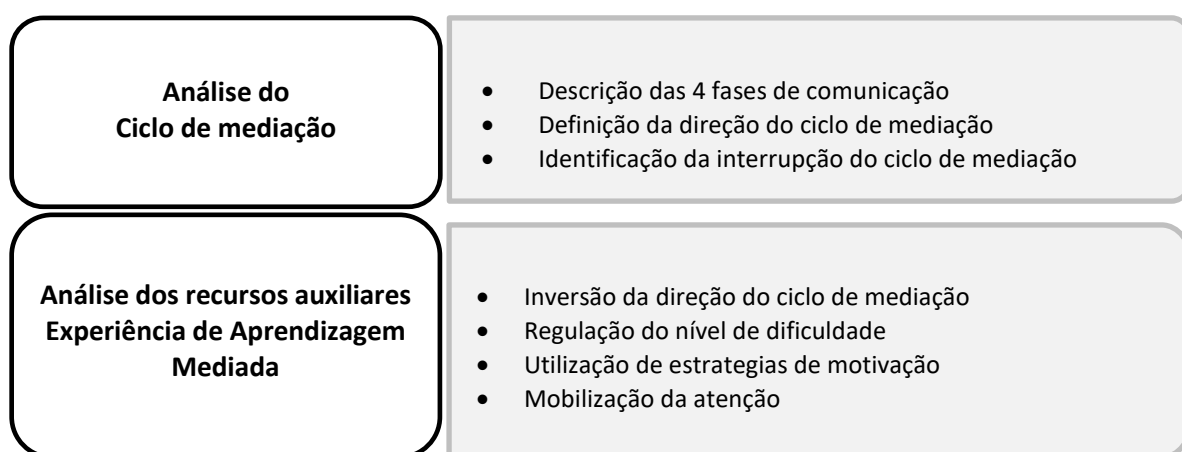
piscina, ele adorava saltar das plataformas e eu ficava com muito preocupada, mas tinha muito apoio do professor e quando via que talvez não poderia ajudar na piscina conversava com ele e ele entendia e participava de atividades que desenvolvidas por mim na outras piscinas de 25 e 50 metros.

No Genes aprendi na prática que crianças especiais são capazes de participar de qualquer esporte e atividades, que com uma metodologia correta e estratégias de interação toda e qualquer criança será inclusa no ambiente de ensino.

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 pesquisa foi realizada na Escola Classe 304 Norte (Ensino Fundamental Anos Iniciais), endereço: Asa Norte SQN 303/304 – Asa Norte, Brasília – DF. Essa escola faz parte da Regional de Ensino do Plano Piloto, situada na RA I – Plano Piloto. Data de inauguração: 28/04/1977, Autorização: Portaria no77 – 29/12/77 – SEC/DF/ Registro: Parecer no 62/99.

A Escola tem como função social formar cidadãos éticos e políticos que podem ser capazes de intervir na realidade e transformá-la. Assim, pode haver transformação social com desenvolvimento econômico, equilíbrio ambiental e solidariedade humana. (PP 2019).

Ambiente familiar

As experiências nos estágios supervisionados constituíram uma base, para entendermos o ambiente escolar e o contato com os familiares dos educandos. Isso proporcionou aprendizados e descobertas. A maioria dos pais dos alunos eram presentes e sempre compareciam nas reuniões, porém, alguns não estavam próximos da escola, conseqüentemente, dos filhos, nos momentos chaves da vida escolar. Sendo assim, as famílias, quando demandadas, costumavam dar retorno e contribuir de alguma forma para o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos.

O retorno dos familiares em algumas atividades específicas foi importante e contribuiu tanto para a prática educativa como também para o estudo.

Esta construção de vínculos com os pais favoreceu o compartilhamento de ideias e experiências. Sabe-se que o diálogo com os pais é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, construir práticas educativas integradoras e inclusivas é necessário que todos estejam envolvidos com os mesmos objetivos.

Contexto escolar

O preconceito hoje na sociedade ainda é uma das grandes barreiras para as pessoas com deficiência. A ausência de empatia e de compromisso com os educandos que apresentam necessidades especiais, sejam relacionadas à deficiência ou não, ainda permeia por vários espaços da sociedade. A escola tem desenvolvido ações pedagógicas baseadas nas políticas públicas para reverter esse quadro; o crescente interesse da gestão escolar, das professoras e da sala de atendimento especial em tornar os alunos incluídos na escola é uma confirmação desse compromisso.

Em relação aos aspectos pedagógicos, a gestão da escola junto com a comunidade escolar está bem integrada, desenvolvem vários projetos e os(as) professores(as) oferecem suporte para os(as) alunos (as) que não conseguem acompanhar a turma (PP 2019).

Os (As) alunos(as) atendidos(as) pela Escola Classe 304 Norte são estudantes na faixa etária de 5 anos a 12 anos que moram nas quadras vizinhas da escola, de outras regiões administrativas e da região dos entornos do Distrito Federal, logo, oriundos de várias camadas sociais (PP 2019).

Na escola tem outras crianças que tem deficiência, mas que não foram estudadas. Verifica-se que as crianças já estão dentro do espaço regular de ensino, porém, é

necessário dá condições de acesso a aprendizagem e interação social. A LBI⁶ oferece base para esse processo de integração e inclusão.

Professor e Educando(s)

A escola não tinha professores de educação física, antes da implantação do projeto de Estágio Supervisionado com a UnB; a educação física era ministrada por meio da parceria com a Escola Parque, onde os alunos faziam atividades complementares, no contraturno, o que também inclui aulas de educação artística e, às vezes, musical. Essa parceria, no entanto, foi extinta.

O envolvimento dos(as) estagiários(as) com a turma trouxe também mais segurança para desenvolver as práticas educativas, da mesma forma, a partir do contato e da aproximação com as crianças, os(as) estagiários(as) também se sentiram mais seguros, e transmitiram essa segurança para as professoras regentes.

No início, houve um pouco de resistência das crianças à liderança dos(as) estagiários(as), pois estavam acostumados com a professora regente, mas, aos poucos, e de forma respeitosa, os(as) estagiários(as) conquistaram o papel de educadores(as).

O contato mais próximo com o aluno especial que motivou a pesquisa, proporcionou diversos aprendizados durante o processo da ação pedagógica. João (pseudônimo) é um aluno bem autêntico, carinhoso e interativo. Em relação aos colegas, há interação bem sincera, como as crianças são orientadas na educação inclusiva, não devem olhar para deficiência do colega.

Em relação ao apoio pedagógico, a escola conta com uma sala de recursos, onde os professores regentes e estagiários são bem atendidos; o contato com o(a) professor(a) experiente lotado(a) na sala de recursos garante o apoio para as adequações curriculares e estão disponíveis em qualquer momento que são solicitados(as).

Dessa forma, durante o estágio supervisionado, tivemos apoio tanto da UnB como da coordenadora da escola; todas as propostas de atividades eram analisadas e, por meio do diálogo direto com a sala de recursos, ajustadas, no sentido de criar condições que favoreçam isonomia para o aluno com necessidades especiais incluído nessa turma. A estrutura pedagógica, portanto, contribuiu para o alcance dos nossos objetivos em construir uma proposta educativa integradora e inclusiva.

⁶. A Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência – LBI, Lei nº 13.146, de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência

Proposta pedagógica

O objetivo da Escola Classe 304 Norte, segundo a sua Proposta Pedagógica é promover a construção do aprendizado do educando conforme o desenvolvimento de suas potencialidades no processo educativo levando em conta as suas especificidades na diversidade individual e coletiva envolvendo toda a comunidade escolar.

Diante disso, a nossa prática pedagógica dialoga com os objetivos da escola, visto que, para elaborar este estudo umas das prerrogativas seria entendermos o contexto da pesquisa por meio dos documentos legais. Como a prática educativa foi a partir de uma situação que caracteriza a educação inclusiva, a contribuição da escola, de forma efetiva, com toda sua equipe possibilitou um estudo contextualizado e integrado com a realidade escolar, nosso *locus* de pesquisa. Como está mencionado na própria Prática Pedagógica da escola:

A existência da sala de recursos pode permitir à escola atender individualmente aos estudantes com necessidades educacionais especiais em horário inverso ao da aula. Por esse meio, a escola pode apoiar as (o) professores/professor regentes no atendimento dentro e fora de sala de aula, acompanhar os planejamentos didáticos e as atividades extraclasse, além de auxiliar no processo de adequação curricular, contribuindo assim para melhorar o acesso e a permanência da criança no espaço escolar (PP, 2019, p.37).

O apoio prestado pela equipe pedagógica da escola vai além da discussão sobre os conteúdos, ou de orientações gerais em relação a determinados assuntos, como normalmente encontramos na literatura. Nesse caso, a equipe pedagógica fornece uma assistência customizada, que leva em referência as características da turma como um todo, como também, de um diagnóstico detalhado das especificidades que envolvem o estudante com deficiência.

Segundo a Proposta Pedagógica da escola, a prática educativa dos professores deve estar em sintonia com os fundamentos do Currículo em Movimento, que adota princípios sociointeracionistas para o planejamento a execução e a avaliação da aprendizagem nas disciplinas. A escola recorre, portanto, a estratégias didáticas diferenciadas e a métodos de avaliação processuais que priorizam competências ao invés de meros conhecimentos. Os(as) professores(as), por sua vez, devem estar engajados em uma perspectiva contínua de investigação e reflexão para a definição das melhores práticas

Contexto	
Social	A escola pertence à Regional de Ensino do Plano Piloto, situada na RA I – Plano Piloto.
Político	Integra a comunidade nas ações da escola.
Cultural	Desenvolve projetos culturais a partir da realidade sociocultural da comunidade escolar.
Política educacional	Formar cidadãos éticos e políticos que possam ser capazes de intervir na realidade e transformá-la.
Realidade	
Comunitária	Comunidade integradora e participativa
Familiar	Participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem.
Escolar	A comunidade escolar empenhada em desenvolver educação de qualidade.
Sujeitos	
Professor	Formado em Pedagogia, com dedicação e compromisso.
Professores	Comprometidos com a escola
Educando	Interessado e afetivo
Educandos	Acolhedores
Turma/Grupo	Diversificada
Atividade	
Objetivo	Promoção da saúde/
Conteúdo	Jogos populares
Métodos	Debate/Expositivo/Interativo
Estrutura	
Física	Quadra, sala de aula
Material	Bola, papel, folha, caneta

Situação educativa selecionada

Selecionamos três propostas de aulas desenvolvidas com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. A expectativa foi lidar com as questões relacionadas com a inclusão de João, o aluno com Síndrome de Down. Nas aulas de educação física ocorrem diversas situações que permitem refletir sobre a inclusão em um ambiente educativo e, de certa forma, protegido pela garantia de respeito ao aluno e pelo afeto da relação professora-aluno e entre os colegas da turma.

A escola atende alunos(as) do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental e sua principal clientela é constituída por estudantes que moram próximo à região na qual está localizada, mas também por estudantes oriundos das cidades satélites que ficam no entorno de Brasília. Sendo assim, o nível socioeconômico das famílias é diversificado.

A turma selecionada tem aulas no vespertino e é composta de 27 alunos(as), sendo 13 meninos e 14 meninas. João é comunicativo e gosta de interagir muito com os colegas, principalmente as meninas. Gosta de fazer perguntas e sempre participa das

atividades propostas nas aulas.

Em um primeiro momento, realizamos diversas observações das aulas de educação física para conhecer os(as) alunos(as) e aprender, na prática, como a professora ministrava as aulas. Essa fase inicial, que também era parte do estágio supervisionado, contribuiu para que pudéssemos planejar as práticas educativas de acordo com uma perspectiva contextualizada aos interesses e características da turma.

A escola tem um ambiente adequado para as atividades de educação física, com destaque para: área verde, parquinhos, brinquedos pedagógicos, materiais para atividade esportiva. A gestão da escola forneceu todo apoio para realização da prática educativa, tanto no aspecto material como na orientação pedagógica, o que favoreceu a nossa intervenção e, conseqüentemente, nossa formação para docência.

As aulas foram planejadas e executadas considerando a realidade da turma como um todo, logo, João foi considerado parte do grupo, sem atividades diferenciadas e visto como sujeito tanto do seu próprio processo de aprendizagem, como também, da educação dos demais colegas que, em função da presença dele, podem vivenciar uma série de questões relacionadas com a inclusão social de pessoas com deficiência.

Vamos, portanto, descrever três situações educativas selecionadas em função de como permitiram entender a questão da inclusão educacional do ponto de vista do papel da mediação docente.

Na situação educativa 1, o objetivo geral foi desenvolver aspectos cognitivos e habilidades motoras aliadas com a promoção da saúde e a interação social. Em relação aos conteúdos, a aula abordou os conhecimentos do próprio corpo, a afirmação da lateralidade, a orientação do esquema corporal e a consciência das várias partes do corpo. Foi utilizada a seguinte estratégia metodológica: iniciamos com uma roda de conversa, como em todas as práticas, e promovemos um debate com alguma questão que envolvia a realidade dos alunos; em seguida, iniciamos o jogo: “Arranca-Rabo”.

No primeiro momento, as crianças foram divididas em dois grupos de mesmo número, onde um grupo ficou sendo os apanhadores e o outro os fugitivos, os fugitivos usaram como rabo coletes que estavam disponíveis na escola. Então eles se dispersaram pela quadra, e os apanhadores tinham que “arrancar” o rabo das crianças que eram as fugitivas. No segundo momento, após todos fugitivos serem pegos, as duas equipes inverteram: os fugitivos ficaram como pegadores e os pegadores como fugitivos.

As crianças foram divididas por sorteio para evitar a escolha por preferências e favorecer a interação social. No final da aula, todos foram pegadores e fugitivos. Durante a explicação da brincadeira, algumas crianças ficaram sem entender porquê tinham que

colocar o colete na calça, só depois que o professor explicou novamente e deu um exemplo prático, eles entenderam que era um tipo de “pega-pega”.

João se interessou muito pela atividade, mas mesmo fazendo parte do grupo um dos fugitivos, ficou pegando a cauda dos colegas; teve que parar a atividades algumas vezes e explicar para ele novamente que, naquele momento, ele não podia ser pegador, pois era integrante do grupo fugitivo; em seguida, os grupos inverteriam a função e ele seria um apanhador, aí sim poderia pegar a cauda dos colegas. Após algumas repetições, ele assimilou a regra.

Na situação educativa 2, o objetivo geral foi promover o conhecimento das diferenças entre os corpos. Os conteúdos estavam relacionados com as diversidades que caracterizam a natureza e a sociedade. Foi utilizada a seguinte estratégia metodológica: As crianças foram separadas em duplas, sendo um menino e uma menina, cada dupla ganhou um giz para traçar o contorno do corpo de seu par no chão. O método usado foi com uma criança deitada no chão enquanto o outro desenha. Após desenhar o contorno do corpo, os alunos completaram o desenho colocando detalhes do colega, como roupas e sapatos.

O giz apenas foi entregue para os alunos depois que foram separadas as duplas; no começo os meninos não queriam participar junto com as meninas, mas foi explicado a importância da convivência com todos da turma, sendo ou não menino ou menina. Já com as duplas separadas e a atividade explicada, foi decidido que as meninas seriam as primeiras a serem desenhadas e logo depois os meninos. Algumas crianças depois que faziam o contorno do colega não queriam colocar detalhes, alegando que não sabiam, a professora orientou que poderia ser qualquer característica do colega, sendo roupa, boné ou laço.

João desenhava a coleguinha, mas, depois da inversão de posição, não queria ficar deitado para ela desenhá-lo; ele pegou giz e ficou desenhando no chão, então a menina foi colocada em outra dupla para fazer trio. A professora se aproximou dele para ver o que estava desenhando; aos poucos foi procurando novas formas para que ele aceitasse ser desenhado. No primeiro momento, conseguiu que ele concordasse em fazer o contorno da mão, depois do pé e, por fim, ele deixou que o desenhassem. Ao ver sua silhueta no chão, ele achou o máximo, e começou a falar sobre as suas características corporais.

Ao final da aula, a professora conversou sobre as diferenças entre os corpos e a importância de respeitar o jeito de cada um. Logo após as crianças ficaram livres para desenhar o que desejavam. Na roda de conversa, discutimos vários pontos, tais como:

o que conheço do meu corpo? Somos diferentes? Qual é o corpo certo?

Na situação educativa 3, o objetivo geral foi conhecer e vivenciar os desafios psicomotores presentes em vários Jogos Populares. Os conteúdos eram as brincadeiras de rua típicas de diferentes regiões brasileiras. Foi utilizada a seguinte estratégia metodológica: iniciamos com uma roda de conversa para debater a importância de praticar jogos e suas contribuições para a interação social. A primeira brincadeira foi a queimada. O espaço utilizado foi a quadra poliesportiva, dividida em quatro zonas, de forma que os fundos de quadra de cada lado representavam o cemitério.

As equipes foram separadas por dois alunos escolhidos e cada um chamava um colega para seu lado, no começo eles queriam só chamar os colegas mais próximos, então foi determinado que tinham de ir alternando entre um menino e uma menina.

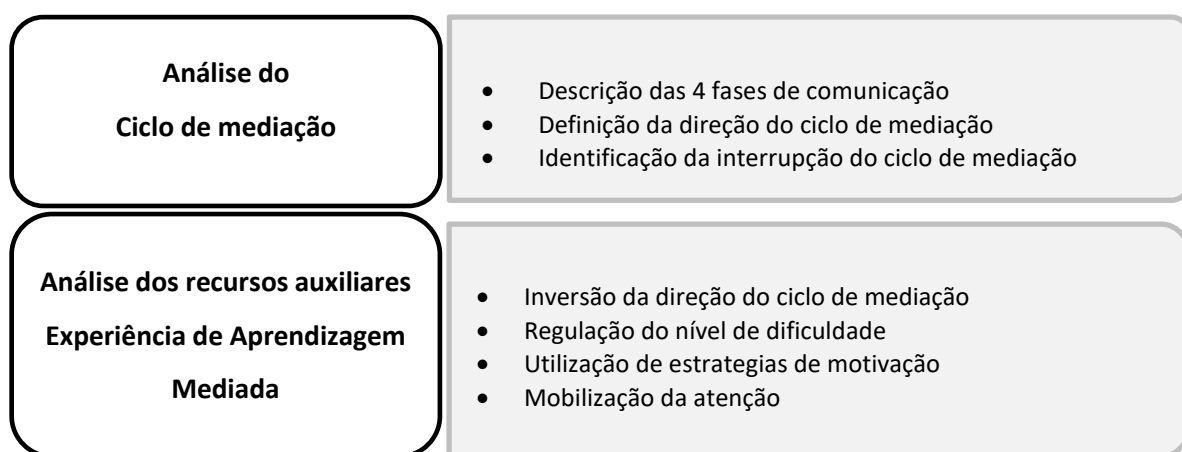
O jogo transcorreu tranquilamente, mesmo quando uma criança não entendeu que tinha que ficar na área dos queimados; depois de lançar a bola, ela saiu do jogo achando que tinha sido eliminada da atividade. Depois do professor explicar novamente, ela entendeu que mesmo queimada ainda continuava participando da brincadeira, só que em outra posição.

João gostou da atividade apenas no primeiro momento, logo em seguida, saiu da quadra e foi brincar no parque. Para a próxima aula, os(as) alunos(as) trouxeram sugestões de jogos populares que seus pais e mães conheciam da infância deles.

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

Essa primeira fase ocorreu por meio de um debate com toda a turma, com a intenção de fomentar o diálogo, como instrumento que estimule a participação de todos, pois cada educando tem a oportunidade de dar a sua opinião. Desse modo, João teve seu espaço privilegiado de fala, o que contribuiu para que ele se sentisse como pertencente ao grupo.

A roda de conversa é um momento adequado para que o professor faça algumas

provocações que ajudem a turma a problematizar sua realidade social, por exemplo: se na escola encontramos alunos com deficiência, por que quando saímos para passear não vemos pessoas com deficiência trabalhando ou se divertindo?

Essa e outras discussões mostraram que cada atividade proporciona aos sujeitos o acesso a determinados saberes e experiências, que dificilmente seriam abordados de outra maneira; a roda de conversa, portanto, contribui para que as práticas corporais sejam oportunidades de reflexão, mas, para isso, é necessário criar uma abertura para discussão, nos termos da BNCC (2018), a problematização.

Sendo assim, a presença de João na turma cria a oportunidade para a reflexão, por exemplo, da reciprocidade e da cooperação, que devem, nesse momento, prevalecer sobre a individualidade e a competição. A intenção do professor é antecipar as dificuldades e diminuir a falta de interesse dos alunos de participarem da prática educativa.

Outro exemplo da importância da roda de conversa, foram os momentos em que ocorreram algumas manifestações de preconceito, mas que foram sendo esclarecidas e as atitudes foram, aos poucos, sendo corrigidas. À medida que João participava da atividade, os colegas foram percebendo que sua presença não atrapalhava a brincadeira, que transcorreu normalmente.

Nas três situações educativas, a mediação ocorreu de forma tradicional, ou seja, o professor apresentou a atividade a ser realizada e acompanhou a sua execução. Ocorreram algumas trocas interpessoais na brincadeira de queimada, quando alguns(mas) alunos(as) orientavam o posicionamento e a movimentação dos colegas da mesma equipe, momentos em que a mediação ocorre de aluno(a) para aluno(a), sem uma participação direta do professor.

Na primeira situação educativa, uma mediação docente importante foi a estratégia para a composição das equipes, que recorreu ao sorteio para evitar as preferências. As aulas de educação física podem ser momentos importantes de interação social entre os colegas da turma, mas isso é algo que não surge espontaneamente, e sim como parte da intencionalidade do professor em favorecer essa aproximação. Ocorreu uma resistência por parte dos(as) alunos(as), o que é normal, pois significa que o(a) professor(a) está criando novas situações, para as quais não estão preparados(as).

A dificuldade de compreensão inicial da forma de utilizar o colete, preso no short, foi facilmente resolvida com a demonstração da brincadeira. Isso é algo que reforça a facilidade de as crianças lidarem com informações que são transmitidas de forma prática, ao invés da teoria; logo, quando os alunos tiverem dificuldade de compreensão, a

demonstração mostrou-se como uma estratégia eficiente.

Nessa brincadeira de “arrancar-o-rabo”, João teve dificuldade de entender a regra de que eram duas equipes; normalmente os piques são realizados de forma individual, logo, a confusão não deve ser vista com surpresa. Nesse caso, foi necessário a compreensão e tolerância dos colegas, pois foram várias interrupções até que ele assimilasse a regra. É nesse momento que alguns colegas podem ficar impacientes, pois para eles a regra já está clara. É preciso esclarecer que cada um tem um ritmo de aprendizagem e que a repetição faz parte do processo de compreensão, algo que também é importante para nós professores sermos resilientes ao transmitir orientações, repetindo quantas vezes for necessário, como também, procurando novas maneiras para explicar a regra.

Na segunda situação educativa, a questão delicada foi a interação entre meninos e meninas, algo que sempre vai gerar resistências e deve ser trabalhada com sensibilidade. Não adianta simplesmente obrigar, é crucial explicar que se trata de um objetivo da atividade, perceber as diferenças entre os corpos das meninas e dos meninos. Isso ajuda na conversa sobre algumas questões importantes, mas que devem ser abordadas com atenção, para evitar conflitos entre a escola e as famílias.

A dificuldade dos(as) alunos(as) para colocar detalhes adicionais nas silhuetas desenhadas no chão é algo esperado, pois exige o domínio de habilidades que ainda estão em construção e que são difíceis para a maioria, o desenho e a percepção espacial. Nesse caso foi importante o professor esclarecer que eram complementos simples, até mesmo porque o giz e o chão não permitem desenhos detalhados.

Não foi possível identificar o porquê da resistência de João para trocar de posição e se deixar desenhar, pois pode estar relacionada a vários aspectos, desde alguma atitude da colega até a dificuldade para deitar-se no chão. Mas, se na primeira situação educativa, João conseguiu participar totalmente da atividade proposta, nessa segunda foi preciso uma aproximação da professora para interagir diretamente com ele, de forma individualizada. Logo, de acordo com a necessidade do aluno, a professora recorre a estratégias diferentes que, nesse caso, conseguiu garantir a participação bem-sucedida de João na atividade, porém, com um grau menor de interação com os colegas da turma.

Na terceira situação educativa, duas questões foram retomadas, também com diferenças que culminaram em estratégias específicas para cada uma delas. Novamente alguns(mas) alunos(as) tiveram dificuldade na compreensão das regras do jogo, mas nesse caso, a solução foi rápida e não exigiu várias repetições, talvez também em função do apoio das trocas interpessoais, aluno(a)-aluno(a). A segunda questão foi a dificuldade

com a participação de João, que nesse caso, abandonou a atividade para brincar no parque. Ao notar que João estava se divertindo e as atividades eram importantes para seu desenvolvimento, como também, que a turma estava conseguindo jogar, a professora optou, nesse momento, em permitir que João tivesse uma atividade diferenciada do grupo, mas que também faz parte da educação física.

Nesse caso, perde-se a interação de João com o grupo, mas garante-se a oportunidade de viver experiências corporais significativas para ele. Em uma análise pontual, apenas dessa atividade, a interpretação pode ser de que João está excluído da turma, logo, algo a ser evitado. Mas, quando se pondera o conjunto das atividades e a professora tem a preocupação de privilegiar os momentos de interação, é possível, em determinados momentos, permitir, não apenas para alunos com deficiência, para todos os(as) alunos(as), a realização de atividades paralelas que sejam importantes para a educação física e motivadoras para os(as) alunos(as).

Impacto das experiências na formação para docência

Estar presente na escola, conviver com alunos(as) e professores(as) no dia a dia, nos possibilitou observar várias situações diferentes, que contribuíram para entendermos questões relacionadas com a interação aluno(a)-aluno(a), professor(a)-aluno(a), aluno(a)-familiares. O estágio supervisionado permitiu que tivéssemos um olhar em relação aos aspectos sociais tanto positivos como negativos.

Ao longo dessa experiência, foi possível perceber, na fala de alguns estudantes, o desejo de serem mais ouvidos. Nas rodas de conversa, as crianças citaram problemas de ordem social e familiar que demonstravam o nível de pertencimento a essa realidade. A questão da violência no bairro onde moram, por exemplo, foi apontada como o empecilho para que pudessem brincar na rua, como também, utilizar espaços públicos de lazer que deveriam estar disponíveis para a comunidade, como praças e parques infantis, mas que estão fora de uso por terem sido ocupados por outros usuários, que impedem a convivência.

As aulas e, em particular, as rodas de conversa, possibilitaram a formação de um vínculo de amizade, entre adultos (professora) e crianças, e percebo como isso é uma das prerrogativas para favorecer uma boa aprendizagem.

Em relação ao educando João, foi possível identificar que: apresentou um grande potencial de aprendizagem, pois está atento e responde aos constrangimentos; não teve dificuldades para interagir com a turma; respondeu de forma adequada aos comandos, desde que fossem dados esclarecimentos adicionais em algumas situações; em alguns

momentos, distraiu-se, principalmente por gostar de conversar com os(as) colegas. Em síntese, não exigiu adaptações diferenciadas das que a professora precisou usar para a maioria das crianças.

Na avaliação final da experiência educativa, a turma demonstrou abertura para diversificação dos conteúdos tradicionais da educação física, como também, curiosidade e interesse para a discussão de temas que afetam a vida deles, dentro e fora da escola. Enquanto professora, a oportunidade de mobilizar as crianças para a discussão e problematização de questões socioculturais é algo inspirador e que deve estar no cerne do sistema educacional brasileiro.

Definição da direção do ciclo de mediação

O ciclo de mediação, como mencionado anteriormente, partiu, nas três situações descritas, da intenção pedagógica do professor. As atividades tinham um caráter lúdico e estavam adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, o que facilitou a motivação da turma, que, em sua maioria, não teve dificuldade de interpretação, e apresentou reciprocidade, participando ativamente das aulas.

Na roda de conversa, no entanto, a professora estimulou que os(as) alunos(as) colocassem as suas opiniões. Nesse sentido, o(a) aluno(a) especial tinha um papel autônomo, e, desde que sua opinião não entrasse em conflito com o respeito à diversidade e à opinião dos outros, não era criticada. É necessário fomentar, no espaço escolar, a discussão de questões sociais, como por exemplo, a questão dos direitos da pessoa com deficiência, de forma que tenham a oportunidade de desenvolverem aquilo que eles têm de melhor, e não colocar em destaque a deficiência, mas os seus potenciais talentos.

O mediador precisa dominar o conhecimento a ser transmitido e as suas variáveis, de modo que possa fazer mudanças necessárias para garantir a aprendizagem dos alunos. De acordo com Turra:

(...) para se produzir uma aprendizagem significativa torna-se imprescindível a dupla 'mediador-mediado' que, ao desenvolver os critérios de mediação, possibilita a interação e a modificabilidade, já que é somente por meio da interação do sujeito com outros sujeitos capazes de mediar informações necessárias, estando estes sujeitos integrados a um meio ambiente favorável e estimulante, que o desenvolvimento cognitivo acontece. Desta forma, a interação é influenciada por determinadas características do organismo (incluindo aquelas de hereditariedade, maturação e similares) e qualidades do meio ambiente (oportunidades de educação, status socioeconômico, experiência cultural, contatos afetivos e emocionais com outros significantes). (TURRA 2007, p.300).

Dessa forma, essa interação é de fundamental importância para a construção de uma aprendizagem significativa. O mediador, portanto, de acordo com sua experiência, pode usar de vários mecanismos para esse fim. É importante que tenha abertura para o diálogo, pois deve sempre ouvir os alunos que são as partes mais importantes dentro deste processo.

Identificação da interrupção do ciclo de mediação.

O ciclo de mediação por alguns momentos foi interrompido, em função de dificuldades dos(as) alunos(as) na compreensão das regras das atividades, mas, logo em seguida, com uma mediação adequada, retomava-se a comunicação e a realização das atividades propostas.

Em outros momentos, algumas barreiras sociais prejudicaram o ciclo de mediação, como no caso das preferências na composição dos grupos ou nas dificuldades de interação entre meninos e meninas. Concluímos, no entanto, que as aulas de educação física criam a possibilidade de, por meio do jogo, a professora possa criar experiências de aprendizagem que promovam interações entre os(as) alunos(as) que não ocorreriam de forma espontânea ou em outros espaços.

Em relação à inclusão de João na turma, Vygotsky (1991) descreve que o preconceito em relação à deficiência não vem do biológico, mas principalmente do meio social. Dessa forma, é importante que a educação que esteja fundamentada em um modelo inclusivo, que esteja a frente do que se observa na sociedade, como também, que as crianças com deficiência tenham acesso a mecanismos especiais que possam de fato garantir o seu desenvolvimento pleno como cidadão.

Dessa maneira, é fundamental, ao longo da formação como educador, que os licenciandos possam identificar as dificuldades que permeiam a prática pedagógica inclusiva, como também, as estratégias para superá-las.

Freire (1987) destaca a importância de não se dissociar ação e reflexão, componentes essenciais para uma prática educativa inclusiva. Logo, se na roda de conversa os(as) alunos(as) concordam com a igualdade de direitos de todos e a importância da participação, essa reflexão deve permear o processo de ensino e se materializar nas atitudes durante o jogo. É nesse sentido que Vygotsky (1991) observa a importância de ter conhecimento da via de acesso do educando para conceber uma educação que seja qualificada.

Desse modo, acreditamos que para a inclusão ocorrer, não basta colocar o aluno com deficiência em uma sala de ensino regular; é preciso inseri-lo dentro do contexto de

aprendizagem e oferecer um ensino de qualidade a todos, visto que é de fundamental importância fazer as mudanças necessárias seja adaptações de materiais pedagógicos e físicos.

Diante disso, a construção de uma educação que leve em consideração as necessidades físicas e intelectuais de todos os alunos implica em percorrer caminhos de transformação social e desconstruções de paradigmas culturais que estão engessados em nossa sociedade.

Essa discussão acerca da educação inclusiva prevê muitas quebras de barreiras dentro da esfera política, no contexto escolar, nas famílias e na sociedade como um todo. É uma discussão que só está começando, pois ainda são necessárias várias mudanças tanto do ponto de vista pedagógico como em termos de estruturas físicas.

Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

Inversão da direção do ciclo de mediação.

A inversão da direção do ciclo de mediação é uma alternativa que proporciona novas experiências de aprendizagem, com ênfase na autonomia dos alunos. Normalmente convém que o professor construa um planejamento que tenha por finalidade envolver os alunos na organização das aulas, pois, dessa maneira, é possível dedicar um período de preparação dos alunos que vão desempenhar o papel docente.

Como a prática educativa prevê uma transmissão de conhecimentos, a inversão na direção do ciclo de mediação pode ser mais efetiva quando estiver centrada nos conhecimentos prévios dos alunos. Ou seja, é preciso identificar se algum aluno, por exemplo, joga tênis de mês, ou pratica alguma arte marcial, pois, nesse caso, tem mais facilidade para compartilhar esse conhecimento com os demais colegas da turma.

Nesse sentido, o reconhecimento de um conhecimento não sistematizado que o educando traz é também importante potencializar. “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1991, p.56). Assim, é considerável o seu contexto, a sua cultura e os elementos que estão imbricados neles.

Sendo assim, o mediador, precisa estar preparado para que de fato ocorra uma responsividade. Nesse sentido, estas mobilizações do conhecimento poderiam elencar várias temáticas que propiciam o diálogo e a interação com toda a comunidade escola, não apenas os alunos, mas também os demais profissionais e a própria família.

Regulação do nível de dificuldade

As atividades propostas pelo professor na primeira e na terceira situação educativa tinham um caráter lúdico (arranca-rabo e queimada), cuja dificuldade pode ser regulada a partir da alteração das regras ou da composição das equipes. Como o objetivo do professor destacava a integração social entre os alunos, sem uma preocupação voltada para a melhoria direta do desempenho, não ocorreram mudanças nas regras e as equipes foram formadas para serem equivalentes.

Uma mediação possível em relação à dificuldade, poderia ser posicionar o colete no short de João de maneira a ficar com uma pequena parte exposta, o que dificulta para os pegadores e lhe dá a oportunidade de fugir mais vezes.

Como as atividades eram simples e não exigiam uma ação tática coletiva nem a execução de fundamentos técnicos específicos, e, adicionalmente, o professor conhecia o nível de habilidade dos alunos, não foram necessários ajustes na atividade ao longo da aula, mas, em outras oportunidades, com certeza esse recurso de mediação será utilizado.

A realização das atividades foi sempre com a intenção de fazer integração dos educandos, e trabalhar a questão do respeito. Na fase de planejamento, não é possível prever as variáveis que podem ocorrer. O professor, portanto, deve estar atento para as necessidades que surgem e são descobertas ao longo do processo de aprendizagem.

Percebemos que a observação e o diálogo muitas vezes foram cruciais nessas situações. Segundo Freire (1987), o diálogo requer momentos de escuta dos alunos, o que permite ao professor adaptar os objetivos de maneira a tornar o ensino mais humanizado; por outro lado, a ação reflexiva favorecendo a análise crítica das implicações sociais presentes nas diversas situações educativas.

Nesse sentido entendemos que as dificuldades que surgem ao longo da prática educativa nos revelaram que a superação dos desafios para ensinar é algo constante e que, como educadores, devemos estar preparados para fazer as adaptações necessárias.

Alguns alunos ainda são resistentes aos momentos de debates, logo, precisamos, a todo momento, instigá-los que expressem as suas opiniões. Para Campos (2014, p.114) “a atividade do professor de estimular curiosidade, interesse, participação, indagação, reflexão e criatividade é essencial para forjar e manter um ambiente motivador”. Assim, apesar das adversidades é nosso papel como educador mudar estas realidades.

Utilização de estratégias de motivação

A influência exercida pela utilização das estratégias de motivação na mediação docente está relacionada com o processo de ensinar a partir de uma perspectiva do acompanhar a aprendizagem dos alunos. O professor deve estar com foco em fomentar relações sólidas com a intenção de um olhar mais humanizado para com os alunos, pois deve estar atento para incentivar a dedicação para aprender, e não apenas o resultado final da aprendizagem. De acordo com Campos:

Estudar a motivação na aprendizagem, tendo como referência o cenário específico da escola e as atividades para as quais o aluno deve estar motivado, remete a peculiaridades que tornam diferente sua análise em outros campos da vida humana, como o esporte, o lazer, o trabalho etc. (CAMPOS 2014, p.12).

A mediação docente deve fazer com que o educando reconheça a aula como um ambiente de interação com seus colegas, dedicada à aprendizagem. Os alunos precisam entender que mudanças significativas estão ocorrendo a cada nova tentativa, e que o erro faz parte do seu processo de aprendizagem como um todo, logo, ninguém deve ter vergonha ou receio de errar.

Outra estratégia chave de motivação, que se associa as anteriores nessa perspectiva mais humanizada da aprendizagem, é o envolvimento empático-afetivo do professor com a aprendizagem dos alunos. Os alunos conseguem perceber quando o professor tanto observa como comemora quando ele aprende; sentem-se valorizados e envolvem-se de maneira efetiva na atividade proposta.

Mobilização da atenção

A mobilização da atenção pode fornecer subsídios relevantes para promoção da aprendizagem. A experiência partilhada é, ao mesmo tempo, a criação de um espaço de comunicação e afetividade com os alunos, mas também a possibilidade de, ao fazerem juntos, auxiliar de maneira sutil na compreensão da situação problema a ser resolvida, de maneira a potencializar a capacidade de o aluno encontrar a solução adequada.

É preciso também, fomentar uma articulação entre a aprendizagem que está sendo realizada e as habilidades já adquiridas pelos alunos. O professor deve identificar situações problemas semelhantes, que tenham uma conexão com a aprendizagem que está em curso, de maneira a mostrar para o aluno que pode agir de maneira semelhante. A expectativa é que essa dica seja capaz de, por meio de uma transcendência, fornecer uma diretriz para que o aluno faça novas conexões e encontre a resposta.

Considerações Finais

Tendo em vista os objetivos pretendidos que foram analisar e apresentar prováveis adaptações educacionais, elaboradas pela professora de educação física, com estratégias de ensino com foco na resolução de problemas por meio da mediação docente com o propósito de alcançar uma aprendizagem significativa, adequadas às demandas de um aluno de 12 anos de idade do 5º ano do Ensino Fundamental com Síndrome de Down. Diante disso, pode-se evidenciar algumas considerações.

Verificamos que a mediação docente por meio de práticas educativas pode abrir novos horizontes discursivos, ampliando o conhecimento através do debate e o educando construindo novos saberes e integrando a sua realidade. Apesar de algumas implicações educacionais imbricadas a partir de uma visão pedagógica tradicional.

Observamos que não basta inserir o aluno na turma regular, é preciso integrá-lo e incluí-lo. Assim, as estratégias usadas na flexibilização educacional podem ser favoráveis à inclusão. Percebemos que os recursos auxiliares da teoria de Feuerstein podem contribuir para a construção de uma aprendizagem significativa.

Desse modo, a teoria direciona a prática pedagógica para um ensino-aprendizagem mais humanizado e o educando sendo protagonista deste processo. Com isso, elenco alguns aspectos relevantes para este estudo, foi saber que por meio de práticas educativas e com a interação educador- educando podemos proporcionar uma formação integral do aluno. E também respondendo as questões deste estudo, como: que tipo de mediação docente pode favorecer a aprendizagem de alunos (as) com deficiência? Verificamos que a mediação docente por meio do debate e interação com os alunos pode favorecer a aprendizagem para estudantes que por algum motivo são excluídos seja pela sua deficiência ou outros tipos de questões que os fazem ser excluídos. Para a segunda questão: quais estratégias didáticas utilizadas na mediação docente de alunos (as) com deficiência são mais efetivas, observamos que as estratégias como o envolvimento empático-afetivo do professor com a aprendizagem dos alunos, isso teve destaque, quando a professora com olhar sensível percebeu que o João não queria ser desenhado pela colega, ela explicou para ele a importância de ser desenhado e ainda sugeriu para o João como ficaria o desenho, logo, ele deixa a colega desenhá-lo. Outra questão, os recursos auxiliares para a uma mediação docente de qualidade, oriundos da teoria de Feuerstein podem contribuir para construção de uma aprendizagem significativa de alunos (as) com deficiência? Percebemos que sim, como o uso da utilização de estratégias de motivação, e também a mobilização da atenção.

Percebe-se que a inclusão deve ser não somente de alunos que possuem alguma deficiência física ou mental, é necessário incluir os estudantes nas suas necessidades. Assim, a mediação pedagógica não está restrita ao grupo de alunos com deficiência.

Portanto, não basta ter disposição para realizar as práticas educativas com mediação, faz-se necessário uma formação docente crítica e mais ainda formação continuada de professores. Assim, com professores críticos e engajados com uma educação que coloca o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, poderá ocorrer mudanças de transformação social e assim poderá diminuir a desigualdade social nesse país.

Referências Bibliográficas

- CANAL, C. P. P.; CUNHA, A. C. B. da; ENUMO, S. R. F; **Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2006, p.393-412.
- CAMPOS, Dinah M. de Souza. Psicologia da Aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394/96 de Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.
- 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, p. 367-378, Out.-Dez., 2015.
- CUNHA, A. C. B. da; FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. de A; Interação professor- aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. Rev. Bras. Ed. Esp., Set-Dez. 2008 v.14, n. 3, p.365-384.
- 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, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.393-412.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial. Espanha, 1994.
- DUARTE, E. Inclusão e acessibilidade: contribuições da Educação Física adaptada. Revista da Sobama, Campinas, v.10, n.1, suplemento, p.27-30, dez. 2005.
- ENUMO, S. R. F. Avaliação Assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2005, v.11, p.335-354.
- 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.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30a ed.São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Pesquisa **pedagógica**: do projeto à implementação. Capítulo 1, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, Saberes e práticas da inclusão, Secretaria de Educação Especial, Brasília, caderno 4, 2003.
- SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na Educação de alunos com deficiência intelectual. Educação e pesquisa, São Paulo. v. 38, n. 4, p. 935-948, 2012.
- SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL -SEDF. Proposta Pedagógica. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp->

[conteudo/uploads/2018/07/pp_ec_304_norte_plano_piloto-1.pdf](#) Acesso em jan de 2023

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 CastigaMores, 2001. http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf