

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES – CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**THARLES GABRIELE CAUDURO**

**A PRÁTICA MEDIADORA DO PROFESSOR FORMADOR DO CURSO DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA-LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO  
NOROESTE DO RIO GRANDE DO SUL**

**FREDERICO WESTPHALEN  
2016**

**THARLES GABRIELE CAUDURO**

**A PRÁTICA MEDIADORA DO PROFESSOR FORMADOR DO CURSO DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA-LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO  
NOROESTE DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI - Frederico Westphalen.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro.

**FREDERICO WESTPHALEN**  
**2016**

## IDENTIFICAÇÃO

**Instituição de Ensino/Unidade:**

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen - RS

**Direção do Campus:**

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Prof. Clovis Quadros Hempel

**Departamento/Curso:**

Departamento de Ciências Humanas – chefe profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – coordenadora profa. Dra. Edite Maria Sudbrack.

**Disciplina:**

Pesquisa em Educação I

**Orientador:**

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

**Orientando:**

Tharles Gabriele Cauduro

**Temática:**

A Prática Mediadora do Professor Formador do Curso de Educação Física-Licenciatura de uma Universidade do Noroeste do Rio Grande Do Sul.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Arnaldo Nogaró - Orientador  
URI/FW

---

Profa. Dra. Cláudia Battestin  
URI / FW

---

Prof. Dr. Paulino Eidt  
UNOESC Joaçaba/SC

FREDERICO WESTPHALEN  
2016

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, que esteve sempre comigo dando coragem, força, sabedoria e conforto em todos os momentos.

Aos meus pais Clademir e Marilse por terem possibilitado a minha existência e por terem dado a mim seus ensinamentos preciosos que me guiam até hoje no curso da vida.

Ao meu irmão por todos os momentos bons que vivenciamos até então.

À minha namorada pelos conselhos e pela sabedoria compartilhada, pela compreensão nas minhas ausências e pela paciência nos momentos de desabafo.

À minha professora de Pós-Graduação Dra. Maria Teresa Cauduro, minha eterna gratidão por seu incentivo para avançar nos estudos.

Ao tio Mercio Cauduro pela ajuda e incentivo para que esse objetivo fosse alcançado.

Ao meu orientador, prof. Dr. Arnaldo Nogaro, grande incentivador e conselheiro, minha referência como pessoa e profissional.

À Profa. Dra. Cláudia Battestin, juntamente com o Prof. Dr. Paulino Eidt por aceitarem tão prontamente nosso convite em ser o arguidor desta Banca de Defesa.

A todos os professores e secretárias do PPGEduc.

À URI, por ser uma verdadeira Universidade Comunitária, comprometida com o desenvolvimento discente e a pesquisa, disponibilizando os recursos físicos e humanos necessários a este fim.

A todos os meus colegas mestrandos e mestres do Mestrado em Educação, que nunca se negaram em apoiar, incentivar e ajudar, tanto nos momentos bons quanto difíceis.

A todas as pessoas que de uma forma ou outra participaram e colaboraram para que a realização deste trabalho fosse possível.

**MUITO OBRIGADO A TODOS!**

## RESUMO

A dissertação aqui apresentada tem como tema a prática mediadora do professor formador do curso de Educação Física-Licenciatura. Definiu-se como objetivo geral investigar se a atuação do professor formador do curso de Educação Física-Licenciatura constitui-se em prática mediadora. A pesquisa em pauta é uma investigação de campo, de caráter qualitativo, assentando-se no enfoque filosófico da hermenêutica. Deu-se voz à coordenação do curso de Educação Física - Licenciatura, cinco (5) docentes do mesmo curso e mais dez (10) acadêmicos, sendo cinco (5) do 6º semestre e cinco (5) do 8º semestre da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai – Frederico Westphalen. A coleta de dados foi feita por meio de questionário e a análise dos dados é de conteúdo. O interesse pela pesquisa justifica-se na crença de que ser professor vai além de ser um simples transmissor de conhecimentos. Não basta saber o assunto, ter propriedade nas tecnologias ou ser um professor “popular” entre os alunos. Tampouco se encontra explícito em livros de autoajuda ou de pedagogia a forma mais adequada de apresentar bom desempenho em uma aula. A universidade tem um papel muito importante na formação profissional, pois é nesse local que o futuro professor adquire as competências que serão fundamentais para a prática da profissão. Acredita-se que a mediação pedagógica, como conduta didática por parte dos professores, é fundamental na aprendizagem dos alunos. Entender que cada estudante aprende de uma forma e com ritmos diferentes torna-se primordial na educação, e, infelizmente, muitos profissionais, das mais diversas áreas, desconhecem esses “detalhes”. A pesquisa que se realizou confronta com uma necessidade de mudança da atual realidade educacional e que vai de contrapartida com a prática de muitos professores hoje no país, conhecidos como detentores do conhecimento; o professor transmissor e/ou como uma educação bancária, a qual Freire (1996) menciona em suas teorias. As conclusões da pesquisa apontam na direção de que a coordenadora do curso de Educação Física – Licenciatura sabe dos aspectos de mediação e a sua importância para a relação professor x acadêmico. Procura promover seminários para que ocorra essa troca de experiências e atribuição da autonomia e liberdade de diálogo ao acadêmico. Porém, percebemos nas respostas dos sujeitos pouca contribuição da Coordenadora para que o processo de mediação seja internalizado no curso e seja atribuído como um modelo metodológico aos docentes. Quanto aos docentes, a maioria sabe o que significa a mediação, como também a consideram relevantes na educação, porém não têm um planejamento específico voltado para ela e, muitas vezes, valem-se deste conceito sem sequer saber que o estão fazendo.

**Palavras-chave:** Mediação Pedagógica. Formação de Professores. Educação Física-Licenciatura. Ensino Superior.

## SUMÁRIO

<b>1 PRIMEIRAS PALAVRAS .....</b>	<b>9</b>
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>22</b>
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	22
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	29
2.3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS .....	38
2.3.1 Abordagem Tradicional.....	40
2.3.2 Abordagem Comportamentalista.....	42
2.3.3 Abordagem Humanista .....	46
2.3.4 Abordagem Cognitivista.....	49
2.3.5 Abordagem Sócio-cultural .....	52
2.3.6 Aspectos gerais das abordagens .....	55
2.4 ASPECTOS TEÓRICOS RELACIONADOS À MEDIAÇÃO.....	56
2.4.1 O conceito de mediação e suas interfaces .....	56
2.4.2 Superando o modelo conservador de intervenção pedagógica .....	59
2.4.3 Mediação, professor mediador e aprendizagem .....	62
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>68</b>
3.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA, DA URI - FREDERICO WESTPHALEN / RS.....	68
3.2 O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	70
3.2.1 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados.....	75
3.2.2 A escolha dos sujeitos.....	77
3.2.3 Validez, Credibilidade e Fidedignidade .....	77

<b>4 REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE PESQUISADA .....</b>	<b>79</b>
4.1 PRIMEIRO NÍVEL DE ANÁLISE - DADOS COLETADOS.....	79
4.2 SEGUNDO NÍVEL DE ANÁLISE - CATEGORIAS .....	81
4.3 TERCEIRO NÍVEL DE ANÁLISE – A COSTURA.....	81
<b>4.3.1 Concepção de Mediação.....</b>	<b>82</b>
<b>4.3.2 Contribuição da Prática na Direção da Mediação .....</b>	<b>84</b>
<b>4.3.3 Relação Metodológica Adotada x Mediação.....</b>	<b>88</b>
<b>4.3.4 Mediação como Fator Diferencial para a Aprendizagem .....</b>	<b>93</b>
<b>5 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>108</b>

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

O tema formação do professor é instigante e atual. A temática a formação de professores de Educação Física-Licenciatura foi escolhida de forma intencional por se constituir na formação inicial do pesquisador junto ao curso oferecido pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI de Frederico Westphalen/RS e pelo mesmo ser atualmente professor da disciplina de Educação Física na cidade de Taquaruçu do Sul/RS. Já o problema de pesquisa vinculado à temática prática mediadora do professor surgiu durante as aulas do mestrado em educação, em diálogo com o orientador. Vários foram os questionamentos, entretanto, após algumas reflexões cheguei à seguinte pergunta de estudo: a atuação do professor formador do curso de Educação Física-Licenciatura constitui-se em prática mediadora?

Definimos como foco e objetivo principal investigar se a atuação do professor formador do curso de Educação Física-Licenciatura constitui-se em prática mediadora, o que integra nossa proposta à linha de pesquisa de Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação (PPGEdu) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen / RS. Para isso nos propomos a realizar pesquisa de campo, de caráter qualitativo, com enfoque hermenêutico. Adotamos como instrumento para a coleta de dados um questionário que foi aplicado junto a professores formadores, coordenação e estudantes para concretizar o que nos propomos com a Dissertação.

Para delimitar os contornos do trabalho procedeu-se ao estado do conhecimento, fez-se um recorte temporal, estabelecendo o período dos anos 2004 a 2014, onde os limites abrangem dez anos de dados disponibilizados na fonte da pesquisa<sup>1</sup>. O trabalho buscou identificar aspectos da produção veiculada em periódicos científicos nacionais que abordam a temática a prática mediadora do professor formador do curso de Educação Física-Licenciatura.

Os critérios utilizados para a coleta resumem-se no mapeamento das regiões geográficas brasileiras (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste), separando as Universidades Públicas e Privadas e seus respectivos anos de publicação. Desta forma, conforme o elencado acima se constitui o “Estado do Conhecimento”.

---

<sup>1</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (<http://bdtd.ibict.br/busca>).

Para o tema gerador *Mediação* encontrou-se 237 trabalhos<sup>2</sup> (173 Dissertação Mestrado (DM) e 64 Tese de Doutorado (TD)), totalizando 24% das produções.

O descritor *Pedagogia Mediadora* totalizou 41 trabalhos<sup>3</sup> (28 DM e 13 TD), correspondendo a 4% do total de trabalhos científicos.

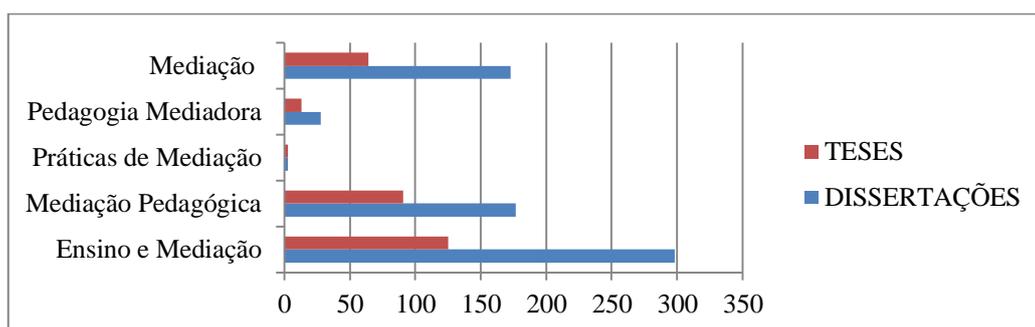
Quanto ao descritor *Práticas de Mediação* encontrou-se 6 trabalhos<sup>4</sup> (3 DM e 3 TD) perfazendo 1% do total.

Em *Mediação Pedagógica* foram encontrados 268 trabalhos<sup>5</sup> (177 DM e 91 TD), ou seja, 27% do total de trabalhos científicos.

Finalmente, no descritor *Ensino e Mediação*, foram encontrados 423 trabalhos<sup>6</sup> (298 DM e 125 TD) relativos a 43% do total da produção científica.

O Gráfico 01 apresenta uma visão geral dos descritores selecionados e respectiva produção científica.

**Gráfico 01:** Quantidade de Dissertações e Teses no Total separado por descritores.



**Fonte:** Gráfico elaborado pelo autor.

O gráfico mostra os seis descritores pesquisados, no qual se observa que *Ensino e Mediação* apresenta maior número de DM e TD, seguido por *Mediação Pedagógica e Mediação*. Já os descritores com menor número de DM e TD são *Pedagogia Mediadora e Práticas de Mediação*.

Todos os descritores de interesse da nossa Dissertação representaram um total de 975 trabalhos científicos, sendo 679 DM e 296 TD. O gráfico 2 visa demonstrar esses dados em porcentagem.

<sup>2</sup> Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/busca>>. Acesso em 21.03.2015.

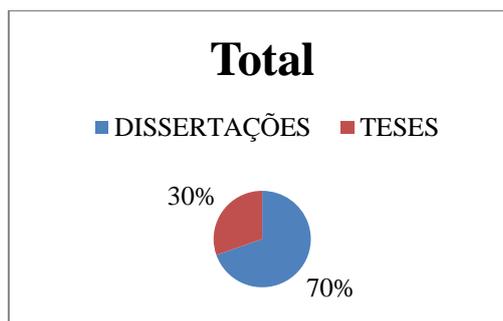
<sup>3</sup> Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/busca>>. Acesso em 21.03.2015.

<sup>4</sup> Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/busca>>. Acesso em 21.03.2015.

<sup>5</sup> Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/busca>>. Acesso em 24.03.2015.

<sup>6</sup> Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/busca>>. Acesso em 26.03.2015.

**Gráfico 2:** Representação do total de Dissertações e Teses.



**Fonte:** Gráfico elaborado pelo autor.

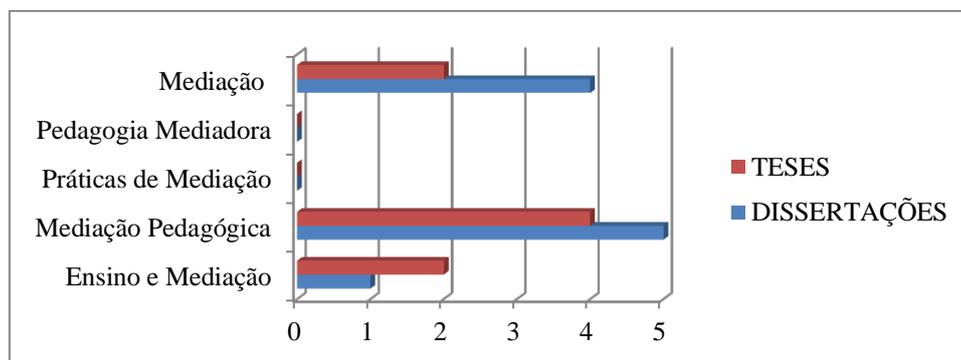
Verifica-se que a produção científica sobre o tema de nosso projeto de pesquisa referente à postura mediadora dos professores possui maior número de DM (70%) do que de TD (30%).

Ao selecionar as teses e dissertações mais relevantes ao tema de pesquisa obtiveram-se as seguintes quantidades:

- *Mediação* - total de seis trabalhos (quatro DM e duas TD), ou seja, 33% do total.
- *Pedagogia Mediadora* – não foi encontrado nenhum trabalho, totalizando 0%.
- *Práticas de Mediação* – da mesma forma que o anterior, não se encontrou nenhum trabalho relevante ao tema, sendo 0% do total.
- *Mediação Pedagógica*- nove trabalhos (cinco DM quatro TD) equivalentes a 50%.
- *Ensino e Mediação*- três trabalhos (uma DM e duas TD), 17% do total.

Diante de tal coleta, *Mediação Pedagógica* é a que apresenta maior número de trabalhos, seguido pelo descritor de *Mediação* que estão mais próximos ao nosso tema de investigação.

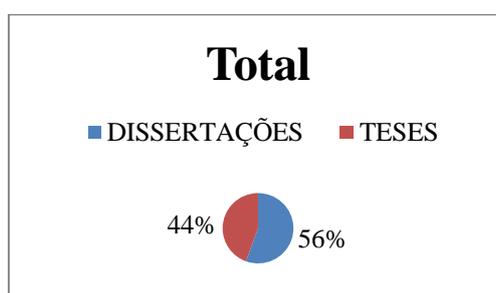
Os gráficos 3 e 4 mostram um panorama geral das DM e TD coletadas e com relevância ao trabalho proposto.

**Gráfico 03:** Quantidade de DM e TD relevantes ao tema pesquisado

**Fonte:** Gráfico elaborado pelo autor.

O gráfico 3 mostra que o número de DM sobre os descritores não é muito superior aos de TD, cujos temas de maior relevância entre DM são os *Mediação e Mediação Pedagógica*. No que se refere às TD o tema de maior interesse continua sendo o descritor *Mediação Pedagógica*, sendo irrelevante nos estudos, tanto nas DM quanto nas TD, os descritores *Pedagogia Mediadora e Práticas de Mediação* que não apresentaram nenhum trabalho. Já em relação ao tema *Ensino e Mediação* observa-se que foi o único descritor que mostrou uma superioridade de publicações de TD, demonstrando que os doutores possuem menos interesse por tais temas do que os mestres.

O gráfico 3 mostra o total de DM e TD consideradas relevantes para o tema, no qual, os dados descritos no gráfico 4 são apresentados em porcentagem.

**Gráfico 04:** Representação do total de DM e TD pesquisados que tiveram relevância ao tema proposto.

**Fonte:** Gráfico elaborado pelo autor.

Através do gráfico 4 demonstra-se uma pequena relevância do tema para os mestres que totalizam 44% do total de investigações coletadas, enquanto os candidatos dos cursos totalizam 56% do total de investigações coletadas.

de doutorado apresentam, como vimos, menos interesse pelo tema, totalizando 44% das investigações coletadas.

Tendo como ponto de partida a análise dos resumos encontrados, buscou-se identificar seus objetivos e conclusões comparando-os, tendo como objetivo central desse item a análise dos conteúdos que integram nosso projeto de pesquisa cujo tema central é a prática mediadora do professor formador do curso de Educação Física-Licenciatura.

Dos resumos das DM e TD, procura-se elencar palavras-chaves. Tem-se um total de 13 resumos relacionados aos descritores supracitados (*Mediação; Pedagogia Mediadora; Práticas de Mediação; Mediação Pedagógica; Ensino e Mediação*).

Desses resumos identificam-se palavras-chaves que se repetiam no conjunto de nossa análise. São elas: Práticas Educativas, Trabalho em grupo, Ensino-aprendizagem, Ensino Online e Professor Mediador. Tal conjunto de palavras-chave permite que se analise o processo de mediação de professores e alunos, no que permeia a contribuição de cada um para um ensino e uma aprendizagem de qualidade, para que atenda às exigências atuais para a educação na formação de alunos na Educação Básica, na formação de professores nas Universidades de Ensino Superior presencial e de caráter à distância – EAD e demais níveis de formação educacional.

Esse conjunto de palavras-chave demonstra que as investigações (DM e TD) também estão sendo tratadas em diversos níveis da educação, quais sejam: Ensino Superior - mencionado por Moraes (2008), Pacheco (2008), Santoro (2009) e Torres (2010); Ensino Superior EAD – abordado por Gevai (2007), Espírito Santo (2010), Lima (2011) e Galasso (2013); Ensino Básico – analisado por Pisacco (2006), Bernardes (2006), Falcão (2010), Bittencourt (2011). A única autora que se deteve à pesquisa no ensino do EJA foi Vivian (2008).

Nossa discussão se limita aos autores mencionados para as pesquisas voltadas ao Ensino Superior, o que de fato coincide com o foco da pesquisa aqui aferida.

Moraes (2008) aborda em sua pesquisa a importância do trabalho em grupo proporcionada pelos docentes em sala de aula, como também verifica a existência de indícios de que o trabalho em grupo possa contribuir para a formação de pessoas colaborativas. Já Pacheco (2008) investiga o Ensino-aprendizagem nas percepções dos alunos frente às atividades propostas pelos docentes em sala de aula.

O que de fato prevalece é a importância que os autores expressam sobre a mediação dos professores em seus trabalhos. Pacheco (2008, p. 7) descreve que, “[...] nesta

perspectiva, a mediação do professor é concebida como um meio de se efetivar e otimizar o processo de ensino-aprendizagem tanto no contexto universitário quanto em qualquer outro nível educacional, construindo um pré-requisito para a aprendizagem”.

Torres (2010), por sua vez, preocupa-se com a pesquisa voltada para os professores, através da qual procura entender a relação que se constrói entre o processo de apreensão de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico (pensamento crítico-reflexivo) mediante a análise das diversas mediações/práticas docentes utilizadas em classe. De fato, percebe-se em seu trabalho que a importância principal está aferida no processo de formação conceitual, bem como às suas implicações no desenvolvimento cognitivo do aluno, pelo qual “[...] considera-se que a escola é o contexto apropriado para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio das diversas atividades pedagógicas elaboradas pelos professores de modo intencional e consciente” (TORRES, 2010, p. 6).

Moraes (2008) e Pacheco (2008), como vimos, têm por objeto um estudo de caso. O primeiro tem como objeto de estudo professores e alunos do curso de Pedagogia, e busca suas respostas e conclusões por meio de um questionário. Já o segundo, tem seu foco de estudo voltado para os acadêmicos dos cursos de Física e Pedagogia, buscando respostas e conclusões da pesquisa por intermédio de entrevistas semi-estruturadas.

Torres (2010) também aborda um estudo de caso voltado exclusivamente para docentes de uma universidade. A pesquisa baseou-se em entrevistas e na técnica do grupo focal. Participaram dessa pesquisa dez professores distribuídos entre os cursos de Pedagogia, História, Matemática, Letras, Ciências Biológicas, Psicologia e Ciências Sociais, podendo ter uma diversidade de pensamentos voltados para as mais diversas áreas do conhecimento humano.

Chama a atenção o fato de que, em seus trabalhos, Moraes (2008), Pacheco (2008) e Torres (2010) usam o mesmo autor para defender a relevância do trabalho, abordando em seu referencial teórico-metodológico a psicologia histórico-cultural defendida por Vygotsky<sup>7</sup>.

Em se tratando das conclusões dos dados nas pesquisas, segundo Pacheco (2008), os resultados apontam como variáveis incidentes na percepção dos alunos sobre suas atividades acadêmicas, uma atitude docente incoerente em relação ao modelo de aula e o modelo proposto em atividades para os alunos. Sendo assim,

---

<sup>7</sup> Lev Semenovitch Vygotsky, nascido em 17 de novembro de 1896 – Moscou, até 11 de junho de 1934.

[...] confirma-se a necessidade de uma ação docente mediadora visto que todas as variáveis apontadas pelos sujeitos, como envolvidos em sua percepção de atividades acadêmicas, pressupõe uma presença viva e uma intervenção docente eficiente e norteadora da aprendizagem dos alunos. (PACHECO, 2008, p. 7).

Para alcançar uma educação eficiente, de qualidade e que possa beneficiar tanto professor quanto aluno, devemos avistar a constante mediação entre ambos, distribuindo responsabilidades, não deixando a carga somente do docente. Essa dificuldade pode-se perceber nos resultados encontrados por Moraes (2008, p.7), o qual diz que “[...] apesar de se constituir uma prática constante nas aulas, professores e alunos ainda encontram muitas dificuldades na condução e execução de atividades grupais.” O que de fato se torna inerente é a obtenção de um ambiente favorável, criando uma cultura de aprendizagem colaborativa, incentivando a participação, a interação e a comunicação entre os participantes, possibilitando maior aprendizado.

Não foi diferente nos resultados encontrados em Torres (2010, p. 6), o qual aponta:

A necessidade de se buscar mediações pedagógicas alternativas que possam oferecer condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, por meio da ampliação do uso da linguagem elaborada, tornando o domínio conceitual uma ferramenta de ensino e aprendizagem que possibilite a transformação das funções psicológicas superiores nos estudantes do ensino superior. Porém, antes é preciso que os professores, responsáveis pela formação de novos educadores, dominem o processo de formação conceitual, bem como compreender suas inevitáveis implicações no desenvolvimento cognitivo humano.

Os resultados obtidos no trabalho dos três autores até então mencionados destacam a importância do papel do professor mediador como ferramenta de controle, estando diretamente ligada à conduta do processo de ensino e aprendizagem do aluno. Mas, o que de fato se obteve nas pesquisas, são resultados não tão positivos, o que clama por vislumbrar possibilidades e contribuições para a formação e espaços inovadores de atuação profissional compatíveis com a realidade.

Na pesquisa apresentada por Santoro (2009) foram abordadas a busca pela superação de um modelo tradicional de ensino por uma proposta educacional que faça frente aos desafios colocados pelo contexto atual. Portanto, a mesma indica como objetivo do estudo o compreender as influências desses novos modelos sobre a gestão e organização

do trabalho. O autor realiza um estudo de caso em uma instituição de Ensino Superior que tem se direcionado para este novo modelo em suas propostas estratégicas e pedagógicas.

Santoro (2009) busca essa inovação dos modelos de educação, o que de fato acaba sendo inserida de modo superficial como uma proposta a ser estudada dentro da mediação pedagógica entre professor – aluno, não estabelecendo neste momento um grau de importância para o principal foco da pesquisa aqui estudada.

Apurou-se no “estado do conhecimento” que quantitativamente o descritor *Ensino e Mediação* foi o que obteve maior índice de trabalhos. No entanto, a análise dos resumos para o estudo da mediação pedagógica não revela que estes são os que norteiam os resumos das DM e TD para a análise da postura mediadora do professor. Como vimos, são apenas norteadores de subtemas que se revelam dominantes nos discursos dos resumos.

Entre os períodos pesquisados (2004 e 2014) percebemos uma pequena quantidade de trabalhos com interesse no estudo do processo mediador do professor, sem diferença significativa de investigadores de instituições de diferentes naturezas administrativas (pública e privada), demonstrando que o tema se tornou pouco relevante no campo educacional, independentemente do tipo de instituição.

A mediação do professor é apresentada com nomenclaturas diversas nos trabalhos de pesquisa aqui estudados, a qual é identificada como mediação pedagógica, o fazer pedagógico, ensino e aprendizagem ou até mesmo pensamento crítico-reflexivo.

O trabalho que de fato se aproxima da ideia central do tema de investigação aqui proposto é o trabalho de Torres (2010), que tem como título central de pesquisa: “O Processo de Formação de Conceitos e a Configuração das Mediações Pedagógicas: a voz de professores de cursos de formação docente”. Porém o autor apresenta em quase todo o seu trabalho o ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo como principal preocupação dada à sua tese, não tratando do processo de mediação pedagógico em si. Outro fato que acaba diferenciando o tema que tomamos para pesquisar, é que em nenhum momento foi problematizada a questão da postura mediadora do professor em sala de aula, ou em relação ao ensino e aprendizagem do docente para com seus alunos. Torres (2010) aborda em sua tese a relação entre procedimentos conceituais e teóricos quantos aos alunos em sala de aula. O que de fato atribui certo caráter de ineditismo para o trabalho que se deseja pesquisar.

À luz destas constatações, conclui-se que, mesmo com o passar do tempo, poucos autores e pesquisadores tratam da mediação pedagógica (ou da postura mediadora do

professor). O que percebemos é a expansão de nomenclaturas novas e que estão, aos poucos, sendo inseridas para a identificação do trabalho docente e o seu fazer pedagógico frente aos seus alunos, sejam eles de nível básico, superior ou até mesmo na formação continuada.

Com base nos dados levantados do estado do conhecimento, justifica-se o interesse em realizar a pesquisa “A prática mediadora do professor formador do curso de Educação Física Licenciatura”, justamente pelo fato de ter minha formação inicial na área de Educação Física-Licenciatura. Essa formação teve a contribuição significativa da URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Frederico Westphalen/RS, por consentir que a mesma fosse realizada e houvesse a participação de seus docentes.

Estamos rodeados de pessoas diferentes com as mais diversas formas de cultura e modos de pensar. Educar entre meio a esses fatores, certamente não é uma tarefa muito fácil. Por parte dos alunos constata-se a percepção de que a educação é algo fundamental e a ser agregada continuamente ao longo da vida. Por parte dos professores, evidencia-se o caminho do ensinar. Mas como ensinar? De que forma? Como fazer para ensinar todos os alunos, com as suas mais variadas culturas, costumes sociais, afetivas e motoras, estimulando o pensar e o agir, para que possam desejar ser cidadãos de bem e com capacidades para lidar com as mais diversas situações cotidianas da vida? Sem dúvidas, são perguntas difíceis e que carecem de maior discussão e aprofundamento, tanto no marco teórico quanto no contexto prático.

Ser professor vai além da transmissão de conhecimentos. Não basta dominar o conteúdo, ter propriedade no uso das tecnologias ou ser admirado. Esta conduta não se encontra definida em regras ou preceitos explícitos em livros didáticos ou de pedagogia, especialmente quanto à forma mais adequada de apresentar bom desempenho em sala de aula. Não existe manual onde encontrar a resposta para ser um bom profissional. Muitas vezes, esse saber não se aprende com toda sua propriedade na formação de um curso superior. Graduação, assunto que gostaríamos de avançar, pois aqui parece estar um dos pontos essenciais da questão posta. Aqui está o nó górdio da questão a ser rompido. As necessidades de rompimento com algumas pedagogias tradicionais e reprodutoras começam a tomar corpo pelos resultados obtidos em nossa educação atualmente. Apontamos, na maior parte dos casos, a responsabilidade pela pouca qualidade da escola como advinda de professores que lecionam na educação básica e não percebemos que eles

simplesmente estão muitas vezes, refletindo os ensinamentos aprendidos de seus mestres formadores da sua graduação.

A universidade tem autoria muito importante na formação profissional, pois é nesse local que o futuro professor adquire as competências que serão fundamentais para a prática da profissão. O processo de formação dos professores deve prepará-los para que assumam papéis sociais relacionados ao bem coletivo e ao uso adequado e responsável dos conhecimentos e habilidades, enquanto profissionais, cidadãos e professores.

O ensino não pode ser assentado exclusivamente em um “transmitir conhecimentos”, principalmente se tratando do curso de Educação Física – Licenciatura. Por ter essa formação e estar trabalhando na área, percebo, com mais clareza, a importância e a relevância dessa profissão para crianças, adolescentes e adultos. O docente no ensino superior deve assumir o compromisso de preparar o acadêmico da melhor forma possível para que, nas atividades cotidianas, o mesmo consiga fazer frente às dificuldades e encontrar soluções criativas em seu trabalho.

Os docentes devem estar estimulados a ensinar para poder estimular. Procurar mediar suas aulas com metodologias propositivas, incitando o acadêmico a pesquisar, buscar e refletir. Realizar atividades em grupos, procurando dar voz aos acadêmicos, é fundamental no curso de Educação Física, afinal, um diálogo torna-se imprescindível como parte da formação desses profissionais.

No tempo de acadêmico do curso de Educação Física Licenciatura, consegui agregar muito conhecimento com ajuda dos docentes. Cada um utilizava sua metodologia e seu próprio modo de ensinar. Alguns transmitiam conhecimentos, outros procuravam mediar os ensinamentos, sempre na busca de facilitar o aprendizado.

Nem sempre conseguia aprender tudo o que desejava ou tinha interesse. Apareciam muitas dificuldades quando os conteúdos eram simplesmente lidos nos slides refletidos pelo uso de projetor. Muitas vezes, fui acometido pelo sono resultante da monotonia da aula. Um dos maiores dilemas pelos quais passamos quando se trata de compreender certas explicações, principalmente de conteúdos teóricos, diz respeito à dificuldade de criar representações para imaginá-las como seriam na prática. E ainda: criar cenários mentais que pudessem antecipar percepções, mesmo que depois não se confirmassem na prática, mas que auxiliassem no entendimento de como seria nosso fazer como docentes. E isso demonstra o quanto é importante a mediação do docente, procurando explicar com

diferentes ferramentas, na busca de facilitar a compreensão, principalmente dos acadêmicos que até então não aprenderam.

O estímulo para que os acadêmicos possam pesquisar e buscar o conhecimento torna-se fator primordial para uma evolução em termos de educação. Concretizo a afirmação, pelo fato de que em minha graduação conheci docentes que estimulavam as leituras e a busca de conhecimentos além da sala de aula. Minha orientadora de monografia foi uma das principais responsáveis por mudar meu interesse de pesquisar, estudar e após minha graduação, continuar os estudos. Graças a isso, percebo o quão importante é a pesquisa, as leituras, os estudos e a formação continuada para o crescimento dos professores.

Porém, no curso nem todos os docentes contribuíam na busca da investigação, da pesquisa. Hoje, a Educação Física-Licenciatura carece de bons profissionais que estejam integrados à educação básica, possibilitando maior aprendizado das crianças e adolescentes. O pouco preparo de muitos docentes acaba tornando as aulas monótonas e desestimulantes, e em certos casos, gerando desmotivação dos alunos por não conseguirem entender o conteúdo e/ou praticar certas modalidades esportivas.

A mediação pedagógica por parte dos professores é fundamental na aprendizagem dos alunos. Entender que cada estudante aprende de uma forma e com ritmos diferentes é primordial na educação, e infelizmente, muitos profissionais das mais diversas áreas desconhecem esses “detalhes”. Hoje os alunos podem aprender pesquisando com auxílio das novas tecnologias e com a facilidade de acesso ao conhecimento que temos, dialogando com professores e colegas, lendo e escrevendo, vivenciando situações que os estimulem a pensar. Apegar-se a pedagogias conservadoras com o propósito de reprodução de conhecimento tornou-se ultrapassado na educação.

Mas o que precisa para que de fato mude isso nas escolas e universidades? Sentimos que a mediação pode ocupar este lugar. Acreditamos que os docentes do ensino superior devem estar preparados para ensinar seus acadêmicos a serem mediadores desse processo, rompendo de fato com as pedagogias conservadoras centradas na transmissão unidirecional de conteúdo. Cabe também aos professores da educação básica uma conscientização de que a formação continuada é importante para o seu crescimento profissional e o aprendizado de seus alunos, como mecanismo de melhoria contínua do processo educativo.

Com base nos argumentos expostos acima, justifico o interesse pela pesquisa cujo foco é o curso de Educação Física - Licenciatura na Universidade do qual sou oriundo com o intuito de investigar se a atuação dos professores formadores se constitui em prática mediadora ou se continuam apegados às pedagogias conservadoras de outrora.

Para a realização da pesquisa definimos ainda objetivos específicos: Conceituar mediação pedagógica; diagnosticar se os professores formadores do curso de Educação Física utilizam metodologias que revelem práticas de mediação; evidenciar se a atitude mediadora contribui ou não para a aprendizagem do acadêmico; identificar entre os acadêmicos, futuros docentes, a assimilação da perspectiva da prática pedagógica mediadora vivenciada pelo professor formador.

O texto que ora apresentamos como dissertação resulta da pesquisa e está organizado de forma tal que, primeiramente, apresenta as primeiras palavras que contempla a justificativa pela escolha do tema a ser pesquisado, o problema da pesquisa, objetivo geral e específicos.

Como primeira seção, teorizamos a respeito da Formação de Professores e a Formação do Professor de Educação Física. Retratamos a mesma relatando as definições e objetivos da formação, bem como a importância das entidades de Ensino e dos seus formadores. Logo após, abordamos a formação do professor de Educação Física, licenciado, descrevendo algumas particularidades. Resgatamos as diferentes perspectivas na formação do educador físico e suas mudanças no decorrer do tempo. No final desta seção acrescentamos as abordagens pedagógicas e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação Física.

No segundo momento recorreremos à literatura e apresentamos o referencial teórico para explicar as Concepções Pedagógicas, focalizando nas abordagens caracterizadas por Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986), numa tentativa de demonstrar as diferentes perspectivas teóricas que influenciaram a formação de professores e seu trabalho ao longo da história da educação. Foram apontadas cinco abordagens ao longo da seção, sendo elas: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

Em um terceiro momento, investigamos aspectos teóricos relacionados à mediação, caracterizando conceitos e definições segundo estudos relacionados à educação. Além disso, tematiza-se a superação do modelo conservador do professor em sala de aula e alguns caminhos a serem traçados para a mudança e/ou melhora no processo de ensino e aprendizagem.

Na quarta seção explicitamos a metodologia do estudo, cujo desenho metodológico se baseia em uma pesquisa qualitativa, assentada na abordagem hermenêutica. Para Ribeiro (2007), a pesquisa qualitativa é apontada por vários autores como a melhor forma de investigação quando o escopo é a análise de fenômenos que carregam componentes subjetivos, já que não há como precisá-los quantitativamente.

Em relação à abordagem hermenêutica, do ponto de vista filosófico, Pereira e Claro (2012, p. 91-92) defendem que a mesma possibilita uma “[...] relação dialógica entre os sujeitos, busca a tomada de consciência e estimula a capacidade de se ter experiências numa profunda interação com o todo que nos cerca”, instigando o encontro consigo mesmo e com o outro.

Finalizamos com as considerações que caracterizamos importantes após o trabalho de investigação realizado.

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção da dissertação, primeiramente abordamos como subitem a “Formação de Professores”, percorrendo um breve caminho do conceito de formação. Logo após, destacamos algumas políticas caracterizadas importantes no que se refere ao Ensino Superior, formação inicial, formação continuada e a Universidade como papel fundamental na contribuição de uma melhor qualidade educacional. Como continuidade e fechamento desta primeira parte da seção, conceituamos a formação de professores no entender de alguns autores reconhecidos no meio educacional na atualidade.

Como segunda parte desta mesma seção, abordamos como subitem a “Formação do Professor de Educação Física”. Como ponto de partida, destacamos os aspectos pedagógicos propagados na Educação Física, e algumas concepções as quais surgiram a partir da década de 1980. Em seguida, ressaltamos a regulação do profissional de Educação Física pela Lei nº 9.696/98 que distingue entre o professor (licenciado) e o profissional (bacharel). Finalizamos essa segunda parte do capítulo realçando a importância do profissional de Educação Física como mediador e coadjuvante na contribuição da educação no país.

### 2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao iniciarmos nossa discussão referente à formação de professores, trataremos de alguns pontos importantes a serem destacados na compreensão deste processo educativo. Primeiramente, caracterizamos o conceito de formação, que deriva da palavra latina *formatio*. Trata-se da ação e do efeito de formar ou de se formar (dar forma a/constituir algo ou, tratando-se de duas ou mais pessoas ou coisas, compor o todo do qual são partes)<sup>8</sup>.

Ao pensarmos no “formar” vem à mente formação. Formação, segundo o Dicionário Filosófico Abbagnano (1970), no sentido específico da palavra na filosofia e na pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente (*bildung*), indica o processo de educação

---

<sup>8</sup> Acessado dia 20/09/2015 disponível em <<http://conceito.de/formacao>>.

ou de civilização, caracterizada como significações de cultura; compreendida de um lado como educação, de outro lado como sistema de valores simbólicos.

Ao analisarmos os possíveis sentidos do conceito “formação” encontramos a ideia de formar como modelar. Esta estaria relacionada ao sentido mais genérico de “dar forma” aos indivíduos. Os indivíduos “formados” seriam o resultado de um processo a que foram submetidos tendo como parâmetro um perfil profissional, uma atividade. O que marcaria sua identidade seria um fator de ordem externa, muito próxima da inculcação de um modelo de comportamento.

Os formados seriam os de-formados, ou seja, aqueles que não assimilaram, nem reconstruíram novos conceitos, mas reproduzem da forma como os receberam. Resultariam de um processo de em-formação em que adaptar-se-iam a um padrão, a uma forma. Daí um sentido muito oportuno de deformar do latim, *deformare*, significando desfigurar; tornar deforme; deturpar. Esta estaria muito próxima de uma associação com a ideia de formar como conformar, no sentido de uma determinação de formas de ser e de agir que sejam aceitas pelo indivíduo não levando em consideração seus interesses e desejos, mas aqueles propostos visando adaptar e harmonizar a conduta a ser adotada ao considerar-se formado (renúncia à autonomia, à capacidade de crítica, etc). (NOGARO, 2004).

Porém, vemos outro sentido para de-formar, vinculado a uma possibilidade mais positiva como alterar a forma de, modificar-se. Esta abriria possibilidade para o surgimento do novo, pois se instala como uma metamorfose na qual a transformação é processual, gradativa, permanente. Como construir novas concepções, novos conceitos sem superar ou ultrapassar os antigos? Esta não veria o indivíduo em etapas: formação inicial e continuada, mas o sujeito em formação. Isto é, enquanto humano, seria da sua condição a dinâmica do formar-se, do construir-se, do fazer-se. É a ideia do ser em processo. (NOGARO, 2004).

Segundo Zabala (2003, p. 38), “[...] a formação é definida, em muitos casos, mais pelo que se quer obter do que pelo efeito real que ela exercerá sobre as pessoas que se beneficiam dela.” Ou seja, formação adquire importância na medida em que esteja vinculada ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, e no olhar da autora “[...] os processos deliberados que visam influenciar, direta ou indiretamente, as pessoas no que tange ao processo de construir a si mesmas.” (2003, p. 39).

Expandindo nossa preocupação para a formação de professores lembramos que o grande marco da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB Lei nº 9.394/96)

apresenta-se como o divisor de águas mais recente no que diz respeito à formação de professores no Brasil, a qual impulsionou as discussões sobre a organização e o desenvolvimento dos cursos de graduação. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Puiati e Sandri (2008, p. 3) complementam dizendo que:

A partir dessa legislação, elaboraram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, para orientar a organização curricular e o trabalho docente no ensino superior dentro de uma nova perspectiva. Assim, foram homologadas a Resolução CNE/CP 01/2002 que institui as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, de Graduação em Licenciatura Plena e a Resolução CNE/CP 02/2002, que estabelece os mínimos de duração total de carga horária das principais componentes desses cursos.

Em data recente a Resolução Parecer CNE/CP 02/2015 em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNs) e da aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional (PNE) e a sanção Presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras.

O processo educativo deve ser considerado como prioridade para a construção de uma sociedade, visando à formação de pessoas com capacidade crítica e reflexiva, como também, na valorização dos profissionais. A resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, em seu Art. 3º, declara que:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Buscar uma excelente qualidade do ensino em nível superior é contribuir para futuros profissionais promissores e capacitados para atender a todos os níveis educacionais que a titulação os permite. Com a própria formação inicial e/ou acompanhada da formação continuada, o leque do profissional licenciado acaba expandindo seu ramo de trabalho, diversificando sua empregabilidade. Confirmando o exposto acima, a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, em seu Art. 2º, declara que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

A universidade é muito importante, principalmente na formação de profissionais adequadamente preparados e capacitados para exercer uma determinada profissão. Outrossim, a Universidade agrega na formação de cidadãos mais conscientes através do desenvolvimento cultural e social mais aprofundado por meio de uma instrução de qualidade, agregando o ensino a pesquisa e a extensão como fatores primordiais para um fazer pedagógico qualificado. A Resolução Parecer CNE/CP 02/2015 em 9 de junho de 2015, em seu Art. 4º, assevera que:

A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Os documentos referidos são a base para uma compreensão da função da educação no meio social e do exercício profissional dos professores. Essas abordagens teóricas abrangem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada instituição de ensino cabendo às universidades a sua implementação. (TERRAZZAN, DUTRA, SILVA, 2008). Essas diretrizes são importantes porque reforçam a ideia de que as atuais políticas de formação de professores deverão regulamentar a formação docente e superar o atual modelo de formação de professores, elevando o nível de qualidade.

Mas qual qualidade? Que conjunto de habilidades e competências podem tornar um ensino de qualidade? A formação do professor é o processo de desenvolvimento que envolve também componentes da prática pedagógica, mais especificamente a reflexão sobre esta, em que abrange um conjunto de saberes e conhecimentos, tanto teóricos como práticos. É também um momento para se pensar formas de compreender qual o papel do professor na sociedade, suas funções relacionadas ao contexto em que está inserido e seu compromisso pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN nº 9.394/96) em seu Art. 61 enfatiza que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Em se tratando de formação profissional, a universidade tem um papel fundamental, pois é nesse local que o futuro professor adquire competências que serão fundamentais para a prática da profissão. O processo de formação dos professores deve prepará-los para que assumam papéis sociais relacionados ao bem coletivo e ao uso adequado e responsável dos conhecimentos e habilidades, enquanto profissionais, cidadãos e professores.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 43º, o ensino superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Para que a educação não percorra o caminho das incertezas do educar o vazio e/ou “educar por educar”, cabe ao docente essa difícil tarefa de “[...] formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupos.” (IMBERNÓN, 2000, p.15), ou seja, abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, uma vez que a profissão docente deve compartilhar

os conhecimentos com o contexto. Isso implica uma proximidade nas relações profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. (IMBERNÓN, 2000).

Entre as inúmeras dificuldades encontradas pelos docentes em seu âmbito educacional, podemos destacar a permanência de seu formato tradicional, contemplando características consideradas, na atualidade, como imanente à atividade docente. Estas estão contempladas no Parecer CNE/CP 9/2001 (p.4) que os docentes devem

[...] § orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; § comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; § assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; § incentivar atividades de enriquecimento cultural; § desenvolver práticas investigativas; § elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; § utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; § desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Para que o professor não seja apenas um transmissor de conhecimento, e que seus alunos não sejam apenas reprodutores dos conteúdos, mas possam interpretar, criar e refletir com senso crítico, é preciso que o professor esteja estimulado e possa estimular. É preciso estimular pela busca de conhecimento, pela produção científica e pela criatividade, gerando novos saberes que deverão agregar qualidade ao ensino e estimular novas pesquisas.

Inserindo-se nesta mesma perspectiva, Imbernón (2006, p. 8) acrescenta que “[...] a instituição que educa deve deixar de ser ‘um lugar’ exclusivo em que se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade.”

Buscar a mudança do cenário educativo em tempos de incertezas pode não ser caracterizado como tarefa fácil. Mas essa necessária renovação da instituição para novas formas de educar, requer uma redefinição significativa da profissão docente e que assuma novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural. “Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.” (IMBERNÓN 2000, p.12).

Transformar o papel do profissional em um ser educativo diferente, é saber agregar informações em conhecimentos, é saber adquirir experiências para o uso das novas tecnologias que se alastra dia após dia, bem como saber que o docente não é o detentor do conhecimento, nem tão pouco, o único que ensina. Dividir experiências com os alunos,

saber escutá-los e compreendê-los conforme suas percepções, sem dúvida, faz parte de muitos quesitos necessários para um bom fazer pedagógico.

Para Nogaro e Silva (2015), o aluno deve estar no centro do conhecimento enquanto autor e sujeito do mundo. Não como mero espectador daquilo que lhe é imposto como verdade, mas o sujeito como participante reflexivo da vida, mesmo que não seja tão fácil, quando se trata de uma profissão humanística.

Ser um docente formador é saber que seus alunos aprendem, mas que também podem ensinar. O compartilhamento de informação e a busca pela motivação do aluno a pensar e refletir com certa autonomia é uma característica de um professor libertador, evitando que os alunos sejam meros reprodutores daquilo que já está pronto para apenas memorizar. Freire (2001, p. 32) diz que “[...] uma pedagogia autoritária, não permite a liberdade necessária da criatividade, e é preciso criatividade para aprender.”

Ressaltamos também o que diz Alarcão (2005, p.41). Para ele a

[...] noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nessa conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Para Imbernón (2000), ser professor é uma tarefa difícil e que requer muito estudo, empenho e dedicação. A formação do professor deve estar ligada à tarefa de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhorias da instituição educativa. “[...] o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.” (IMBERNÓN, 2006, p.40).

A formação de professores deve estar alicerçada internamente nas instituições/cursos de graduação com um corpo docente comprometido, participante do verdadeiro processo de inovação e mudança, colaborando com o ensino, a pesquisa e a extensão de um conhecimento dinâmico e flexível. O que de fato podemos afirmar, é que a formação busca assumir um papel que vai além do “[...] ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e incerteza.” (IMBERNÓN, 2011, p.19).

No que se refere ao estudo científico, o mesmo serve aos professores como uma ajuda no crescimento do conhecimento, auxiliando na análise teórica e prática de suas aulas. É agregar um conhecimento a ponto de discernir “[...] o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho.” (IMBERNÓN, 2009, p.18), ou seja, “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de amanhã que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 44).

O professor, na sua prática, precisa estabelecer uma relação entre “ser”, “sentir” e “saber”, para dar-se conta de que ele não é um ser neutro no processo de ensino aprendizagem. (CUNHA, 1989).

Gadotti (2000, p. 9) enfatiza que os educadores,

[...] numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

É preciso motivar pela busca de conhecimento, pela produção científica e pela criatividade, gerando novos saberes que deverão agregar qualidade ao ensino e estimular novas pesquisas. Na formação do professor, segundo Tardif e Lessard (2009), é preciso pensar sobre qual é seu papel na educação e compreender as competências e suas inserções na sociedade.

A formação deve ser trabalhada em um contexto social e cultural brasileiro, estimulando a continuidade dessa formação profissional, a fim de que o professor possa refletir e se comprometer para com uma sociedade melhor.

## 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física já está lutando por seu espaço e aperfeiçoamento no cotidiano da formação profissional. A partir dos anos 1990 muitos doutores vieram do exterior para “qualificar” a Educação Física. Trouxeram novas ideias relacionadas com a educação, o que melhorou o conceito do professor de Educação Física, tornando-o um profissional. Surgiram com eles as diferentes abordagens que destacaremos aqui.

Conhecer as abordagens pedagógicas e sua utilização é de grande importância para a formação do professor de Educação Física, visto que se trata da história da Educação Física ao longo dos anos.

A Educação Física nas escolas, ao avançar do tempo, veio sofrendo modificações em suas tendências, envolvendo transformações tanto nas análises acadêmicas, quanto no método pedagógico dos educadores. A partir dos aspectos pedagógicos propagados na Educação Física, apontam-se algumas concepções as quais surgiram a partir da década de 80, referenciados pelos autores como Darido; Sanches Neto (2008).

Primeiramente, surgiram as concepções denominadas Higienismo e Militarismo. O Higienismo, segundo Darido; Sanches Neto (2008, p.2), era centrado “[...] nos hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício”. Desenvolve-se entre as próprias crianças o hábito de lavar bem as mãos depois das brincadeiras antes de voltarem para a sala, ou no ganho da resistência física não apenas como padrão de beleza, mas para o benefício da saúde.

Segundo as mesmas autoras, a concepção Militarista tinha como objetivo, na Educação Física escolar, vincular a formação de gerações para atuar na guerra, na luta, suportar o combate. Por isso, era necessário preparar indivíduos “perfeitos” fisicamente, excluindo os indivíduos incapacitados.

Logo após, surgiu a concepção Esportivista. Os militares assumiram o poder em março de 1964 e passaram a investigar o esporte, investindo na prática da Educação Física nas escolas, para um êxito maior do País nas competições de alto nível. “O modelo Esportivista, também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista, é muito criticado pelos meios acadêmicos, principalmente a partir da década de 1980, embora essa concepção ainda esteja bastante presente na sociedade e na escola.” (DARIDO; SANCHES NETO, 2008, p. 4).

A seguir surgiu a concepção Recreacionista, a qual não foi uma concepção defendida pelos professores, estudiosos ou acadêmicos. Isto fez com que não se tornasse, infelizmente, bastante representativa no contexto escolar, e provavelmente tenha nascido de intervenções inadequadas e das condições de formação e trabalho do professor. (DARIDO; SANCHES NETO, 2008).

Também Darido; Sanches Neto (2008) explicam quando e porque as coisas começaram a mudar. Em meados de 1980, nosso país estava passando por um período de

redemocratização política denominada “abertura”, influenciado pelos seguintes aspectos da Educação Física:

- movimentos instituídos de organização civil, que solicitavam a participação direta da população nas eleições do Poder Executivo, principalmente para a Presidência da República. Esses movimentos contavam com um contingente de professores e acadêmicos da área da Educação Física.
- liberdade efetiva na comunidade acadêmica para pesquisar todas as áreas de conhecimento científico e filosófico, mesmo aqueles relacionados às tendências que eram opostos ao regime de governo;
- encontros e debates entre profissionais e acadêmicos. Esses eventos eram promovidos pelas instituições criadas para representar os interesses da Educação Física, baseados, cada um, em concepções diferentes da área. (DARIDO; SANCHES NETO, 2008, p. 5).

Todas as mudanças contribuíram para romper, ao menos no discurso, a valorização excessiva do desempenho (abordagem esportivista) como objetivo único na escola. Com o passar do tempo, surgiram algumas Abordagens Pedagógicas da Educação Física Escolar: Psicomotricista, Desenvolvimentista, Educação Física Plural, Humanista, Construtivista – Interacionista, Sistêmica, Concepção de Aulas Abertas, Crítico-superadora, Crítico-Emancipatória e Atividade Física para Promoção da Saúde, as quais serão abordadas na sequência.

Com relação à abordagem Psicomotricista, os autores Azevedo e Shigunov (2002) dizem que esta utiliza da atividade lúdica como impulsionadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Focaliza-se na criança, valorizando a sua pré-história como critério de adoção das estratégias pedagógicas e do planejamento. Tem na Psicomotricidade seus objetivos funcionais, onde os mecanismos de regulação entre o sujeito e seu meio permitem o jogo da adaptação que implica nos processos de assimilação e acomodação.

Todas as atividades se voltam para desenvolver coordenação, equilíbrio, espaço, tempo, lateralidade, direção e ritmo, entre outros, de forma lúdica, através de brincadeiras e jogos. E tudo isso fazendo com que as crianças pensem para realizar as atividades.

Azevedo e Shigunov (2002) seguem discorrendo sobre a abordagem Desenvolvimentista, que tem como meio e fim principal da Educação Física o movimento. É a tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo, afetivo, na aprendizagem motora. Procura privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possa estar ocorrendo outras aprendizagens decorrentes da prática das habilidades motoras.

As atividades deverão corresponder com a faixa-etária das crianças, buscando a superação e o desenvolvimento motor. Assim, em cada atividade que se torna relativamente fácil o nível de dificuldade deverá ser aumentado. E cabe ao professor perceber o progresso e aperfeiçoamento ao desenvolver as atividades.

Continuando, os autores Azevedo e Shigunov (2002) dizem ainda que a abordagem Educação Física Plural encara o movimento humano, enquanto técnica corporal, como sendo constituído culturalmente e definido pelas características de determinados grupos sociais; considera todo o gesto sendo uma técnica corporal por ser uma técnica cultural. Considera que os alunos são diferentes e que em uma aula, para atingir todos os alunos, deve-se levar em conta essas diferenças. A pluralidade das ações consiste em aceitar que o que torna os alunos iguais é justamente a capacidade deles se expressarem diferentemente.

Nessa abordagem para que todas as crianças possam participar é preciso perceber as limitações de cada uma para que a aula possa abranger todas as crianças. Entender todas as dificuldades é fundamental. Essa abordagem se interliga com a crítica-superadora que será abordada logo após.

Os referidos autores comentam também sobre a abordagem Humanista, que se fundamenta nos princípios filosóficos em torno do ser humano: identidade e valor, por exemplo. Objetiva-se um crescimento que se dá de dentro para fora. Situa-se nos objetivos do plano geral da educação integral onde o conteúdo passa a ser coadjuvante nas relações interpessoais e facilitador do desenvolvimento da natureza da criança. Apropria-se do jogo, do esporte, da dança, da ginástica como meios para cumprir os objetivos educacionais, pois não são considerados como um fim em si mesmo. (AZEVEDO E SHIGUNOV, 2002).

É importante que as crianças pensem e desenvolvam novas habilidades para si mesmas, que os docentes possam estimular o seu desenvolvimento, auxiliando para que as mesmas se sintam parte integrante do meio em que estão inseridas.

Os autores seguem mostrando a Abordagem Construtivista – Interacionista, onde a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do aluno. O jogo é o principal modo de ensinar, pois enquanto a criança brinca, ela também aprende inserida em um ambiente lúdico e prazeroso. É importante, também, propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento. (AZEVEDO e SHIGUNOV, 2002).

Pode-se levar em conta o cooperativismo que essa abordagem cria entre os alunos, a união entre os mesmos em busca de soluções para as problematizações criadas pelo professor e novos conhecimentos.

Na abordagem Sistêmica, seguem os autores relatando que sua essência reside no seu entendimento de que é um sistema aberto que sofre e interage, influenciando a sociedade. Procura na vivência corporal o movimento de introduzir o aluno nos conteúdos oferecidos na escola, oportunizando a experiência da cultura de movimentos. (AZEVEDO e SHIGUNOV, 2002).

Oportuniza, assim, às crianças várias vivências, utilizando as experiências já internalizadas, e proporcionando novas situações de movimentos e expressões corporais. Parte-se do que as crianças já sabem para promover maior aprendizagem e desenvolvimento. Deve ser levado em conta que cada criança carrega consigo vivências e conhecimentos diferenciados.

De acordo com Azevedo e Shigunov (2002) a Abordagem da Concepção de Aulas Abertas é fundamentada na vida de movimentos da criança. Considera a possibilidade de co-decisão no planejamento, objetivos, conteúdos e formas de transmissão e comunicação no ensino. Nessa abordagem leva-se em conta a compreensão dos professores e alunos sobre o sentido que as abordagens têm e, ao mesmo tempo, sobre os objetivos, conteúdos e métodos.

Essa abordagem é relevante para o desenvolvimento da criatividade e do cooperativismo. Para que as aulas sejam abertas e tenham maior participação das crianças na criação das atividades, será preciso contar com uma maior vivência de atividades e movimentos.

A abordagem Crítico-Superadora embasa-se no discurso da justiça social no contexto da sua prática. Busca levantar questões de poder, interesse e contestação, faz uma leitura dos dados da realidade à luz da crítica social dos conteúdos. (AZEVEDO e SHIGUNOV, 2002).

Continuam os autores avançando na Abordagem Crítico-Emancipatória, a qual está centrada no ensino do esporte. Busca uma ampla reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, voltada para a formação da cidadania e não apenas mera instrumentalização para o trabalho. Cada atividade, além de trabalhar os movimentos, também serve de capacitação social. O aprendizado pode ser transferido para a vida cotidiana de cada criança.

Os autores falam sobre a abordagem da Atividade Física para promoção da saúde, que busca a conscientização da prática da Educação Física entendida não exclusivamente como prática desportiva, mas como meta em termos de promoção da saúde, através da seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possibilitem às crianças optarem por um estilo de vida mais ativo também na vida adulta. (AZEVEDO e SHIGUNOV, 2002). Na abordagem de Darido e Rangel (2008) essa se chama Saúde Renovada.

Com a Lei nº 9.696/98 houve a regulamentação do profissional de Educação Física, mas foi em 2004 que ocorreram mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Criou-se o curso de bacharelado mudando os currículos dos cursos de preparação profissionais. Em Educação Física houve a separação entre o professor (licenciado), destinado a trabalhar no âmbito escolar, e o profissional (bacharel), destinado a atuar em programas de atividades físicas, tanto em academias ou com treinamentos desportivos, por exemplo.

Antes de essas mudanças acontecerem, a Educação Física já mesclava, em seu currículo, ambas as formações e habilitava legalmente para assumirem esses dois mercados. Na prática, as ações pedagógicas se voltavam mais para o processo esportivo (treinamento na escola) e pouco para o processo de escolarização (aprendizagem). Mesmo formando profissionais que atuavam como professores dentro das escolas, os cursos de formação atuavam também na formação do profissional para atuar fora do contexto escolar, que obtinha mais força social. (FRIGERI, 2012, p. 17).

Alguns pensadores da educação se posicionaram de forma contrária à separação da Educação Física em dois cursos, já outros se mostraram favoráveis à essa reformulação da formação profissional. Para verificar se o resultado dessa separação realmente proporcionará uma melhor qualidade no ensino, ainda serão necessárias muitas pesquisas e reflexões. Levaremos em conta apenas a formação do professor de Educação Física, isto é, a Licenciatura, pois é esta dimensão a que corresponde ao objetivo deste trabalho.

Um questionamento da sociedade era se os cursos de formação “davam conta” de formar o licenciado e o bacharel em um único curso. O que se percebeu nas escolas era a falta de preparo de alguns professores de Educação Física, os quais pareciam confundir o verdadeiro papel que deveriam desenvolver dentro das escolas, principalmente no ensino fundamental. Tais professores direcionavam as aulas para as práticas esportivas, ignorando o desenvolvimento básico das habilidades motoras. (CAUDURO, 2007).

Além disso, a pouca valorização e até mesmo o preconceito sofrido pelos professores de Educação Física, provindos seja da sociedade, seja dos órgãos governamentais, podem

ser relacionados com falhas na formação do professor que, voltada para a competição, resultados e vitórias, fazia da aula um treinamento desportivo, próprio de escolinhas de treinamento, deixando de lado o desenvolvimento intelectual e motor dos alunos.

Sobre a valorização do professor de Educação Física, Cauduro (2007, p. 14) diz que ao

[...] longo do tempo, a Educação Física recebeu restrita atenção dos órgãos regulamentais, pois era tida como mera prática de atividades esportivas desvinculada de qualquer compromisso com a filosofia da educação e com o projeto pedagógico da escola. O mais crítico ainda era que o seu responsável direto, o professor, também a considerava assim.

Mas esse pensamento, de alguns professores, é resultado de uma formação debilitada e com falhas. Porém não se pode generalizar. Há muitos profissionais comprometidos com a Educação Física, os quais não se satisfaziam apenas em reproduzir conhecimento, mas buscavam estudar, questionar e produzir novos conhecimentos, mostrando sua real importância na sociedade.

Segundo Sacristán (2001), as verificações das atitudes dos professores estarão vinculadas ao modo como ocorreu sua formação pedagógica, seus conhecimentos e habilidades. Dependerá, também, de como a sociedade o valoriza e o considera. Estará relacionada, ainda, ao seu comprometimento com a ética e à percepção que tem de si mesmo com relação à sua profissão e ao seu papel como educador.

O professor de Educação Física, além de trabalhar com o conhecimento teórico, deve assumir uma postura e ter atitudes que transformem positivamente o sistema educativo brasileiro proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e que correspondam significativamente no desenvolvimento das pessoas e da sociedade. O que acontece nas escolas é um distanciamento entre os PCNs, que servem de referência profissional, e as metodologias utilizadas. (SACRISTÁN, 2001). Os professores devem permitir aos alunos terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (PCNs, 1998), mas isso nem sempre acontece. Na verdade, o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são: saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes das experiências. (TARDIF, 2002).

Com relação aos saberes das disciplinas convém notar que para que esses saberes tenham sentido é preciso que sejam aplicados na prática, caso contrário, o professor passa a ser apenas um coordenador recreativo, que dá a bola para os alunos e deixa-os jogar. E para

isso não seriam necessários todos os anos em que passou estudando para sua formação. (CAUDURO, 2007).

Os saberes da experiência, por exemplo, constituem uma das partes essenciais da formação do professor e precisam ganhar maior relevância na definição dos currículos, pois é a criação do saber próprio do professor, obtida através da interação com os demais saberes, com outros sujeitos e com a realidade da profissão.

Atualmente, o profissional de Educação Física tem como missão dois grandes desafios. Primeiramente, há que trabalhar, muitas vezes, em precárias condições estruturais de muitas escolas, com baixos salários, com a falta de recursos financeiros e até mesmo de materiais, entre outros. O segundo desafio diz respeito à nova proposta de inserção da LDB, PCNs (séries iniciais). Percebe-se, então, que nem sempre a realidade escolar corresponde com a realidade proposta na formação docente.

Muitas vezes, a prática difere da teoria. Porém, as duas se complementam, ou mais do que isso, uma não existe sem a outra na Educação Física. Definir os conhecimentos necessários para a prática profissional se torna mais complexo do que limitar-se apenas aos conhecimentos teóricos.

Sobre a relação teoria e prática, Sánchez Vásquez (1968, p. 207) menciona que entre

[...] a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

A teoria não está desvinculada da prática, nem esta da teoria. Para Guedes (2009, p.6), “[...] considerado dessa maneira o sentido do conhecimento que é desenvolvido em sala de aula é teórico-prático à medida que para ensinar o professor estabelece relações necessárias para desenvolver os conceitos.”

Nessa perspectiva Saviani (2005, p.141) acrescenta a necessidade de avançar para a práxis, ou seja, “[...] a práxis como uma prática fundamentada teoricamente.” Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é pura espontaneidade. É o fazer pelo fazer.

Isso quer dizer que não se pode partir da prática e permanecer nela. O processo de formação do professor precisa extrapolar esses limites. Isso implica dizer que não é possível separar a teoria da prática. Nesse caso, defender a ideia de que é necessário estudar a teoria para depois realizar a prática, implica situar teoria e prática em diferentes perspectivas. Entendemos que é necessário compreender o movimento dialético que fortalece a relação teoria e prática (GUEDES, 2009, p.8).

Sánchez Vasquez (1968, p. 210) explica que “[...] enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas.”

Retomando as concepções, cada uma das citadas anteriormente trouxeram grandes contribuições para o processo de transformação pelo qual passou e que ainda está passando a Educação Física Brasileira. Porém, isoladas, são concepções limitadas, pois se entende que uma abordagem prescinde de elementos teóricos vinculados ao contexto sócio-educacional em que está inserida. (AZEVEDO e SHIGUNOV, 2002).

Azevedo e Shidunov (2002) continuam afirmando que é importante, no processo educacional, que se utilize mais de uma abordagem. Isto proporciona aos alunos diferentes vivências de movimentos e atitudes, tornando mais rica a sua aprendizagem. As aulas não podem ser apenas reprodutivas, mas sim, devem instigar as crianças a pensarem para executarem os movimentos e acharem soluções. Com essas vivências as crianças têm a oportunidade de adquirir conhecimentos e, assim, participar mais ativamente das aulas, voltadas para a solução de um problema em vista do bem comum.

Fazer com que as crianças pensem e encontrem as soluções pode parecer fácil, mas exige uma orientação e didática nas explicações das atividades propostas, bem como entender os limites e dificuldades individuais. Daí a grande importância de conhecer as características e o perfil da turma com a qual se vai trabalhar, levar em conta o conhecimento já existente para complementar e melhorar o desempenho pedagógico. Para tanto é importante deixar de lado a expressão aluno, que vem do latim e significa sem luz, e ter consciência que a criança traz consigo uma bagagem que não pode ser desprezada. Freire (1996, p. 133) dizia que sou

[...] tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou conteúdo do que fala. Na verdade meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, em incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim.

Além do ganho de novas habilidades motoras, também devem ser desenvolvidas atitudes como respeito mútuo e comportamental, para que seja possível criar um ambiente agradável de aprendizado. Definir limites e estabelecer regras é fundamental para o bom andamento das atividades.

A formação profissional pode percorrer caminhos diferenciados na preparação dos docentes que irão atuar na educação. Por esse motivo, conhecer as concepções, os métodos e as características pertencentes a essas perspectivas favorece a compreensão e reflexão do comportamento profissional dos professores de Educação Física na comunidade escolar, em específico para trabalhar com crianças. (FRIGERI, 2012). Avançando nesta perspectiva, abordaremos na sequência tematizando algumas concepções que fundamentam os processos de produção do conhecimento, formação de professores e condução da prática pedagógica que contribuirão para maior entendimento de nosso problema de pesquisa.

### 2.3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Para esta seção procurou-se elencar diferentes linhas pedagógicas, tendências ou abordagens que abrangem o ensino brasileiro. Essas “metodologias” utilizadas pelos professores podem oferecer diretrizes de ação, mesmo considerando que a elaboração que cada professor<sup>9</sup> faz delas é individual e intrasferível.

A autora predominante usada para o aprofundamento do tema e conseqüentemente o apontamento das concepções pedagógicas será Maria da Graça Nicoletti Mizukami<sup>10</sup>. No

<sup>9</sup> Menciono professores servindo de modo geral a todas as modalidades de ensino.

<sup>10</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1970), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1977) e doutorado em Ciências Humanas, também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1983). Tem especialização em Didática - Karl Ruprecht Universität Heidelberg e Pädagogische Hochschule Heidelberg, Alemanha (1971-1974 /DAAD). É professora titular pela Universidade Federal de São Carlos (1991) e desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na Santa Clara University, Califórnia, Estados Unidos

entanto, valemo-nos de Luckesi, Libâneo, dentre outros que complementam sua visão. Para Mizukami (1986), várias são as formas de introduzir o fenômeno do processo educativo e diversas são as interações entre eles, levando-se em consideração seus diversos componentes. Cada professor deve procurar encontrar um método que se adéque às necessidades de cada turma, cada aluno, assim como refletir continuamente sobre sua atuação profissional e sua prática educativa. O professor necessita de desenvolvimentos técnicos para aprimorar seu trabalho e realizar da melhor forma possível seu fazer pedagógico.

Cada fator cultural, social ou familiar que pode envolver a participação e desempenho do aluno na escola, carece, por parte do professor, de um conhecimento detalhado sobre tal assunto. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele está presente a dimensão humana, técnica, cognitiva, emocional, sócio-política e cultural. “Diversos fatores de aproximação do fenômeno educativo podem ser considerados como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-los, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos.” (MIZUKAMI, 1986, p.1). Certamente, devem ser elas analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente.

Mizukami (1986) caracteriza cinco abordagens/concepções pedagógicas interligadas no meio educacional. São elas: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sociocultural.

Cumprir justificar a não inclusão de uma sexta abordagem que provavelmente teve e tem, como as demais, influência na formação de professores e em seu posicionamento frente ao fenômeno educacional. Trata-se da abordagem escolanovista, cuja introdução no Brasil está diretamente relacionada com o manifesto dos pioneiros da Educação Nova. Tal como a repercussão do movimento da Escola Nova na prática educacional brasileira, essa possível abordagem poderia igualmente ser denominada de didaticista, devido à grande importância atribuída aos aspectos didáticos. No entanto, a não inclusão desta tendência como uma abordagem analisada por se se justifica, por um lado, pelo fato dela advogar diretrizes incluídas em outras abordagens, e, por outro lado,

---

(FAPESP/1993). Atualmente é professor adjunto III na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Centro de Comunicação e Letras - Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura) e é professora colaboradora junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de Processos de Ensino e Aprendizagem, da Universidade Federal de São Carlos. É co-organizadora da série Aprendizagem da Docência, publicada pela UFSCar. Foi membro do comitê de assessoramento CA-ED do CNPq no período 2006-2009. Membro titular do Conselho do International Council for Education on Teaching - ICET, período 2013-2015. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: base de conhecimento para o ensino, desenvolvimento profissional da docência, aprendizagem profissional da docência, práticas pedagógicas e casos de ensino.

pelo fato das demais abordagens aqui analisadas apresentarem justificativa teórica ou evidência empírica e ela não. (MIZUKAMI, 1986, p.4-5).

Ao longo do texto vamos tratar das características mais proeminentes de cada uma dando subsídios ao leitor para ampliar sua compreensão a respeito das mesmas.

### **2.3.1 Abordagem Tradicional**

Essa abordagem trata da prática educacional persistente ao longo do tempo, com suas mais diferentes formas e que passou a ser um quadro referencial para todas as outras abordagens que a ela se seguiram. Segundo Mizukami (1986), a missão do professor na escola tradicional é caracterizada por ser catequética e unificadora da escola; envolve programas minuciosos, rígidos e coercitivos e os exames são seletivos, investidos de caráter sacramental.

Para Luckesi (1994), tal abordagem está diluída nas práticas de nossas escolas. Incluem-se as escolas religiosas ou leigas que adotam uma orientação clássica-humanista ou uma orientação humano-científica, sendo que esta se aproxima mais do modelo de escola predominante em nossa história educacional.

A abordagem tradicional acaba inserindo o ser humano em um mundo que aos poucos vai conhecendo através de informações que lhe serão fornecidas, as quais são consideradas importantes e úteis para a vida. “É um receptor passivo até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuam.” (MIZUKAMI, 1986, p. 8-9). A autora reforça:

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. (MIZUKAMI, 1986, p.11).

Percebe-se o distanciamento da relação professor x aluno, a qual entende que o primeiro é o detentor do conhecimento enquanto o segundo é um receptor de informações. Neste ambiente escolar, os professores seguem um modelo pronto, sendo usado nas mais diversas situações que um ambiente escolar poderá propiciar. Segundo Libâneo (1990, p.24), predomina

[...] a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

Uma escola alicerçada por professores seguidores desta abordagem é caracterizada como um “[...] lugar por excelência onde se realiza a educação, a qual se restringe, em sua maior parte, a um processo de transmissão de informações em sala de aula e funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa.” (MIZUKAMI, 1986, p.12). O fator aprendizagem está sendo comandado exclusivamente pelo professor, que “despeja” o máximo de informações, para que seja absorvida e interiorizada pelos alunos.

Da mesma forma, a atuação da escola consiste na preparação “[...] intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem.” (LUCKESI, 1994, p.56).

Essa abordagem tradicional citada por Mizukami vai ao encontro da crítica feita por Freire (2001), ao caracterizar esse método como “educação bancária” pois considera que o aluno só recebe a informação e permanece passivo ao entender que o saber se encontra na interação e na descoberta permanente.

“O tipo de relação social estabelecida nesta concepção de escola é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno.” (MIZUKAMI, 1986, p.12). O processo de cooperação e colaboração para a aquisição e interiorização do conhecimento não é aceito nesta abordagem.

A relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos pólos (o professor) detém o poder decisório enquanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo. (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

Essa relação ao professor-aluno também é visto nesta concepção por Luckesi (1994, p.57) em que “[...] predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida.”

O professor sendo o principal responsável pela educação, já traz os conteúdos prontos e pré-estabelecidos, tornando as aulas uma verdadeira rotina, limitando seus

alunos, passivamente, de escutá-lo. Mas como concretizar uma abordagem como esta, quando se tem vários alunos em uma sala com as mais diversas formas de aprender e pensar? E se algum aluno não aprendeu após o término da explicação do professor? Para a mesma autora referente a essa abordagem, concretiza essa dificuldade de atendimento individualizado ao aluno, mencionando que:

Surgem dificuldades no que se refere ao atendimento individual, pois o resto da classe fica isolada quando se atende a um dos alunos particularmente. É igualmente difícil para o professor saber se o aluno está necessitando de auxílio, uma vez que usualmente quem fala é o professor. Dessa forma, há a tendência a se tratar a todos igualmente: todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros-texto, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos. (MIZUKAMI, 1986, p. 16).

A visão defendida por essa abordagem é a escola como um lugar ideal para a realização da educação, alicerçada com funções claramente definidas, regras disciplinares rígidas com o intuito de preparar o indivíduo para a sociedade. Acompanhado da escola, essa abordagem é acompanhada pelo professor, que com sua personalidade rústica e autoritária, ensina seus alunos como um transmissor de conteúdos. Já para o aluno cabe o dever de dominar os conteúdos transmitidos pelo professor e pela escola. De fato, isso acarreta no ensino e aprendizagem uma predominância de sequências no conteúdo, como também, a predominância de aulas expositivas, com exercícios de fixação e leituras.

Essa abordagem, sem dúvida, não ficou embutida no passado. Ela faz parte da realidade de algumas escolas e na metodologia de alguns professores. Como dizia Mizukami (1986, p.11) “[...] esse tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história permanecendo atualmente sob diferentes formas.”

### **2.3.2 Abordagem Comportamentalista**

Nesta abordagem, o homem é considerado como um produto de meio. Um produto que integra a sociedade e está sujeito a ser manipulado e controlado por meio da recepção do conhecimento. “O conhecimento é uma ‘descoberta’ e é nova para o indivíduo que a faz.” (MIZUKAMI, 1986, p. 19). Desta mesma forma, a mesma autora menciona que os comportamentalistas ou Behavioristas<sup>11</sup> consideram a experiência ou a experimentação

---

<sup>11</sup> Denominados instrumentalistas e positivistas lógicos.

planejada como a base do conhecimento, ou seja, entendem que o conhecimento é o resultado direto da experiência.

Desta forma, Santos (2005) menciona que o homem é concebido como integrante dessa sociedade e está sujeito a ser manipulado e controlado por meio da recepção do conhecimento, cujos pilares foram impostos pela parcela da sociedade que decide os rumos e os objetivos da educação.

Para o aluno, o comportamentalista é considerado como um recipiente de informações e reflexões. O ensino é, pois, composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos pré-fixados (MIZUKAMI, 1986). Para esta autora,

[...] neste tipo de abordagem, supõe-se e objetiva-se que o professor possa aprender a analisar os elementos específicos de seu comportamento, seus padrões de interação, para, dessa forma, ganhar controle sobre eles e modificá-los em determinadas direções quando necessário, ou mesmo desenvolver outros padrões. (1986, p.21).

O conhecimento, a habilidade e o comportamento devem ser repassados por meio da experimentação e os padrões devem ser estruturados e controlados visando alcançar os objetivos proposto pelo sistema comportamentalista. (LIBÂNEO, 1990).

Tendo como base de que a cultura é entendida como um espaço experimental utilizado no estudo do comportamento, acredita-se que o indivíduo tem, contudo, um papel inquestionável no que diz respeito ao planejamento sociocultural, que é ser passivo e respondente ao que dele é esperado. “É ele uma peça numa máquina planejada e controlada, realizando a função que se espera seja realizada de maneira eficiente.” (MIZUKAMI, 1986, p. 25).

O que fica claro nesta abordagem é que a experiência se torna a base integrada e principal da construção do conhecimento, ou seja, o conhecimento é resultado direto da experiência. Em se tratando de Educação, a abordagem comportamentalista iguala a abordagem tradicional, quando Mazukami (1986, p.27) menciona que:

[...] a educação, pois, deverá transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente (cultural, social etc.). Ao se tornar consciente do poder controlador que a educação assume, passa-se a se conceber o ensino de maneira diferente. Muitos se negam a admitir tal poder. Um problema de natureza epistemológica, no entanto, persiste: o de saber, exatamente, o que se que ensinar.

Esta educação tem como intuito a promoção da mudança nos indivíduos, visando a aquisição de novos comportamentos, como também a modificação dos já existentes. Esse comportamento é moldado a partir de estimulações externas, o que caracteriza a não participação do aluno nas decisões curriculares que são tomadas por um grupo do qual ele não faz parte. Para essa abordagem, Mizukami (1986, p.29) diz que a

[...] escola é considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar formas peculiares de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter. Cabe a ela, portanto, manter, conservar e em parte modificar os padrões de comportamento aceitos como úteis e desejáveis para a sociedade, considerando-se um determinado contexto cultural.

Percebe-se que a escola está preocupada em atender as finalidades sociais e as importâncias que prevalecem no momento atual. Qualquer caminho percorrido, pelo qual não foi planejada, não é aceito nesta abordagem. A escola é a que programa, planeja e que faz acontecer, sempre pensando no carácter social, com a finalidade de direcionar o comportamento humano.

Também, no processo de ensino e aprendizagem, não só a escola, mas o professor tem finalidade importante na aquisição de transmitir conhecimentos aos alunos. Neste processo de ensino-aprendizagem, tudo depende das estratégias que o professor utiliza para motivar seus alunos a aprenderem cada vez mais. Dentre as estratégias utilizadas, Mizukami (1986, p.30) insiste dizendo que os

[...] comportamentos desejados dos alunos serão instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas, prestígio etc., os quais, por sua vez, estão associados com uma outra classe de reforçadores mais remotos e generalizados, tais como: o diploma, as vantagens da futura profissão, a aprovação final no curso, possibilidade de ascensão social, monetária, status, prestígio da profissão etc.

Essa relação professor-aluno é vista “hora de um jeito, hora de outro”<sup>12</sup>, com um duplo sentido. Mas, os principais fatores do professor é a responsabilidade de planejar, elaborar e desenvolver o programa de ensino e aprendizagem, visando a maximização do desempenho do aluno relacionado aos fatores como economia de tempo, esforços e custo. (MIZUKAMI, 1986).

---

<sup>12</sup> O professor oferece certa liberdade para o aluno, respeita seu ritmo de aprendizagem, mas estabelece seus conteúdos e o método que quiser para transmitir seus conhecimentos.

Em relação ao professor-aluno, na visão comportamentalista Luckesi (1994, p.62) menciona que são

[...] relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional. Ambos são espectadores frente à verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Essa individualização no ensino, abordado na comportamentalista, decorre em virtude da coerência teórico-metodológica. Para Mizukami, (1986, p. 32) “[...] tal individualização implica: especificação de objetivos; envolvimento do aluno; controle de contingências; feedback constante que forneça elementos que especifiquem o domínio de uma determinada habilidade”, com o intuito de apresentar material em pequenos passos e respeitando o ritmo de cada aluno. Nesta abordagem, o objetivo maior é fazer com que a maior parte dos alunos consiga aprender tudo o que foi planejado, atingindo altos níveis de desempenho. (MIZUKAMI, 1986).

Quanto à avaliação feita para os alunos nesta abordagem, a escola está ciente de que o aluno aprende e progride conforme seu próprio ritmo. Se o aluno conseguiu aprender o que foi proposto, isso mostra que as aulas foram conduzidas de forma adequada. A avaliação é, também, realizada no decorrer do processo, já que são definidos os objetivos finais e intermediários. “Neste caso, a avaliação surge como parte integrante das próprias condições para a ocorrência da aprendizagem, pois os comportamentos dos alunos são modelados na medida em que estes têm conhecimento dos resultados de seu comportamento.” (MIZUKAMI, 1986, p.35).

Portanto, percebe-se na abordagem comportamentalista uma igualdade com a abordagem tradicional no que tange à transmissão cultural, à influência do meio e a não possibilidade de cooperação entre os alunos. Para o comportamentalismo, um pequeno avanço significativo gira em torno da consideração de cada aluno em particular, da individualização do ensino, o que não era possível na abordagem tradicional.

### 2.3.3 Abordagem Humanista

As duas abordagens anteriores – Tradicional e Comportamentalista – centralizam sua atenção no objeto. Já na abordagem Humanista o foco principal está no sujeito.

Com uma preocupação nas relações interpessoais e no crescimento que delas resulta, essa abordagem visa o crescimento da personalidade do indivíduo, dando ênfase à vida psicológica e emocional. Preocupa-se com sua orientação externa, desenvolvendo uma visão autêntica de si, estimulada para uma realidade individual e grupal. Com isso, o homem é caracterizado como uma pessoa situada no mundo e em constante mudança. Não existem modelos prontos, nem regras a seguir, mas um processo de “vir a ser”. O homem não nasce com metas determinadas, mas goza de liberdade plena e se apresenta como uma imagem permanente e inacabada. (MIZUKAMI, 1986).

Segundo a autora, o homem tem a consciência dos conhecimentos externos e internos que o globalizam, como também, tem a consciência de ser um sujeito incompleto, com dificuldades e defeitos a serem aperfeiçoados e melhorados constantemente em seu dia a dia. Ou seja, “[...] é consciente da sua incompletude tanto no que se refere ao mundo interior (self) quanto ao mundo exterior, ao mesmo tempo que sabe que é um ser em transformação e um agente transformador da realidade.” (MIZUKAMI, 1986, p.41).

Libâneo (1982) atrela essa abordagem à pedagogia liberal, como uma versão renovada não-diretiva<sup>13</sup>. Menciona que o aluno é o sujeito do conhecimento, estabelecendo uma ênfase na aquisição dos processos de conhecimentos em oposição aos conteúdos. Essa pedagogia Liberal,

[...] sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos vários valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através de desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (LIBÂNEO, 1990 p. 22).

A pedagogia não-diretiva preconiza uma educação centrada no aluno, visando um ensino através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza. “O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico. “Ausentar-se” é a

---

<sup>13</sup> Consiste num conjunto de técnicas que implementa a atitude básica de confiança e respeito pelo aluno.

melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem.” (LUCKESI, 1994, p.60).

Tendo como base a educação nesta abordagem, o ponto chave está ligado ao aprendizado do sujeito, centralizado na autonomia e no pensar do aluno. Para Mizukami (1986, p.45) “[...] o objetivo da educação será uma aprendizagem que abranja conceitos e experiências, tendo como pressuposto um processo de aprendizagem pessoal. Neste processo, os motivos de aprender deverão ser os dos próprios alunos.”

O aluno tem a liberdade de expressar suas opiniões e contribuições para que a aula seja mais produtiva e de forma coletiva. Já os professores, têm ou deveriam ter a consciência de que seus alunos possuem potencialidades que devem ser exploradas e estimuladas. O professor é uma personalidade única. Um ser capaz de mudar conceitos e opiniões, em que está eficientemente voltado para a realização de seus propósitos e aos da sociedade, na educação, para os outros. Se nas abordagens anteriores o professor deveria seguir um repertório de ensino, nesta abordagem ele “[...] desenvolverá seu próprio repertório, de uma forma única, decorrente da base perceptual de seu comportamento.” (MIZUKAMI, 1986, p.51-52).

Com isso, o professor se torna um mediador da aprendizagem, não transmite conhecimentos, mas faz intermediações com o aluno para abrir possibilidades de conhecimentos sobre determinado assunto. Expõe opiniões, mas sabe acolher as ponderações dos alunos de forma coletiva e integradora. Mizukami (1986, p. 52) acrescenta dizendo que o

[...] professor, nesta abordagem, assume a função de facilitador da aprendizagem, e nesse clima facilitador, o estudante deverá entrar em contato com problemas vitais que tenham repercussão na sua existência. Daí o professor ser compreendido como facilitador da aprendizagem, devendo, para isso, ser autêntico (aberto às suas experiências) e congruente, ou seja, integrado.

Em virtude disso, cabe ao professor criar um ambiente agradável para o trabalho na sala de aula, devendo compreender seus alunos do modo como cada um apresentar ser, seja com suas dificuldades de aprendizagem, seja também, com suas diferenças na maneira de pensar e refletir. Cabe ao aluno conseguir discernir que a educação é algo fundamental e essencial para o crescimento e desenvolvimento do sujeito. Com isso, Mizukami (1986, p.53) diz que “[...] o aluno, portanto, deve ser compreendido como um ser que se autodesenvolve e cujo processo de aprendizagem deve-se facilitar.”

Para que a aprendizagem ocorra, cabe a cada professor escolher o melhor método para facilitar o máximo possível a aprendizagem dos alunos. Além de pensar a melhor forma de ensinar, deve-se também, desenvolver “[...] um clima que possibilite liberdade incondicional pela pessoa do outro, considerando como capaz de se autodirigir.” (MIZUKAMI, 1986, p. 54).

A aprendizagem resulta de alguns fatores importantes, entre eles a motivação. Essa motivação

[...] resulta do desejo de adequação pessoal na busca da autorrealização; é, portanto, um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do "eu". Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao "eu", ou seja, o que não está envolvido com o "eu" não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a autoavaliação. (LUCKESI, 1994, p.60).

Apesar dessa abordagem criticar severamente a transmissão de conteúdos, a mesma não defende a extinção do fornecimento de informações. Com isso, as informações devem ser absorvidas e consideradas significativas para os alunos e percebidas como mutáveis. Por exemplo, “a pesquisa dos conteúdos será feita pelos alunos, que deverão, por sua vez, ser capaz de criticá-los, aperfeiçoá-los ou até mesmo de substituí-los.” (MIZUKAMI, 1986, p.54). Em virtude disso, percebe-se que o principal intento do professor não é ensinar, mas criar condições para que os alunos possam aprender.

Portanto, compreende-se que na abordagem humanista, a escola tem um papel fundamental na promulgação da democracia, fornecendo condições ao desenvolvimento da autonomia do aluno. Já o aluno está inserido como um sujeito ativo, estimulado a participar e a expor suas opiniões, ser criativo e capaz de solucionar seus próprios problemas. Com isso, o professor torna-se um facilitador da aprendizagem, intermediando o ensino e estabelecendo seus próprios métodos de ensino, sempre pensando no melhor para seus alunos. Sendo assim, o ensino e aprendizagem tornam-se a “não-diretividade” e os conteúdos são selecionados a partir dos interesses dos alunos e a avaliação com base nos aspectos afetivos com ênfase na autoavaliação. (SANTOS, 2005).

### 2.3.4 Abordagem Cognitivista<sup>14</sup>

Esta abordagem surge em meados do século XIX, como contraposição à Pedagogia Tradicional. O ponto chave do conhecimento, dentre outros aspectos, encontra-se no estudo científico da aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores externos ao aluno. Mesmo tendo uma preocupação voltada para a sociedade, o que mais é relevante é a ênfase na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las, tornando-se uma abordagem predominantemente interacionista. (MIZUKAMI, 1986).

Com isso, o homem torna-se um sujeito aberto, em reconstrução, na busca de um estágio final. “O ser humano, como todo organismo vital, tende a aumentar seu controle sobre o meio, colocando-o a seu serviço. Ao fazê-lo, modifica o meio e se modifica.” (MIZUKAMI, 1986, p.61). Todo o homem tem a capacidade motora, verbal e mental conforme o seu nível de desenvolvimento alcançado, “[...] assim como possui um grau de visão de organização do mundo.” (MIZUKAMI, 1986, p. 61).

Neste raciocínio, a criança é o centro do desenvolvimento humano, lançada em meio à sociedade com as mais diversas misturas de cultura, raça, cor, etnia... podendo reinventar o mundo com seu modo de pensar, refletir e agir. Com esse “poder” democrático, a criança agrega experiências reais para seu crescimento cognitivo, afetivo e emocional. Mizukami (1986, p.61) acrescenta:

No seu desenvolvimento, a criança irá reinventar todo o processo racional da humanidade e, na medida em que ela reinventar o mundo, desenvolve-se a sua inteligência. Um fenômeno básico no desenvolvimento da criança é caracterizado pela acoplagem do sistema simbólico à atividade real, o que lhe possibilita pôr o pensamento a serviço da ação.

Dewey (1978, p. 46) também defende essa abordagem em suas teorias. O autor aproveita e complementa sobre o desenvolvimento da criança mencionando que ela é o ponto de partida, o centro e o fim. Para a criança, “[...] o ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a sua individualidade é destino tão horrível em educação, como em religião”. O autor continua dizendo que “[...] além disso, não se ensina impondo à criança

---

<sup>14</sup> Grande parte das conquistas teórico-experimentais dessa abordagem foi obtida no CIEEG, Centro Internacional de Estudos de Epistemologia Genética, com sede em Genebra e em funcionamento desde 1955 (MIZUKAMI, 1986, p.60).

extremamente um assunto. Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciando internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigir por ela.” (DEWEY, 1978, p. 46). Concordamos com o pensamento do autor, acrescentando que essa educação e assimilação do conhecimento devem ser repassadas em todas as fases do crescimento humano, seja em nível básico e/ou profissional. É o que Dewey (1978, p.53) aponta dizendo que “[...] o verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento da experiência, pela experiência”.

Para Santos (2005, p.25), “[...] pela assimilação, o indivíduo explora o ambiente, toma parte dele, transformando-o e incorporando-o a si. Sendo assim, o pensamento é a base da aprendizagem, que se constitui de um conjunto de mecanismos que o indivíduo movimenta para se adaptar no meio ambiente”, ou seja, o conhecimento é agregado por meio de uma construção dinâmica e contínua.

Nessa tendência, na educação prevalecem as necessidades individuais do meio social, propondo que as experiências devam satisfazer aos interesses do aluno e às exigências sociais, facilitando a interação entre estruturas cognitivas e ambientais dos indivíduos. Segundo Mizukami (1986, p.71) o

[...] objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos etc., e sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real. A autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico-racional. A educação deverá visar que cada aluno chegue a essa autonomia.

De certa forma, a educação pode ser considerada igualmente como um processo de socialização e condição formadora necessária ao desenvolvimento natural do ser humano. É com essa educação que fará com que o aluno busque, constantemente, novas soluções, criando situações que exijam o máximo de exploração por parte deles e estimulando novos meios de compreensão da realidade. (MIZUKAMI, 1986).

Nesta tendência, busca-se a motivação intrínseca para a aprendizagem do aluno. Quando estamos motivados para uma determinada atividade, a nossa persistência aumenta, bem como o tempo, a determinação e a energia que dedicamos a essa atividade, mesmo quando encontramos dificuldades ou obstáculos. A aprendizagem será mais duradoura quando é mantida pela motivação intrínseca do que quando é impulsionada pela influência mais transitória dos esforços externos. No entanto, admite-se que a motivação extrínseca

pode ser necessária para levar o estudante a iniciar certas ações ou para começar o processo de aprendizagem. Os trabalhos em grupos são concebidos como condição indispensável para uma resolução de problemas, e no incentivo do tema trabalhado/pesquisado/ investigado possam torna-se algo motivador no descobrimento dos conhecimentos inerentes, e no apontamento de diferentes visões impostas pelos alunos. “Um tipo de escola coerente com essa abordagem deverá oferecer às crianças liberdade de ação, e ao mesmo tempo, propor trabalho com conceitos, em níveis operatórios consoante o estágio de desenvolvimento do aluno, num processo de equilíbrio-desequilíbrio.” (MIZUKAMI, 1986, p.74).

Para que a escola atinja êxito enquanto espaço de formação concretizada por meio do ensino e aprendizagem do aluno, essa abordagem menciona o papel do professor e a necessidade de uma contribuição na relação professor x aluno, que na visão de Mizukami (1986, p77) “[...] caberá ao professor criar situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional”. E ainda acrescenta:

Cabe ao professor evitar rotina, fixação de respostas, hábitos. Deve simplesmente propor problemas aos alunos, sem ensinar-lhes as soluções. Sua função consiste em provocar desequilíbrio, fazer desafios. Deve orientar o aluno e conceder-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia. Deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador, coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independente possível. O professor deve conviver com os alunos, observando seus comportamentos, conversando com eles, perguntando, sendo interrogado por eles, e realizar, também com eles, suas experiências, para que possa auxiliar sua aprendizagem e desenvolvimento. (MIZUKAMI, 1986, p. 77-78).

O melhor método usado pelo professor, segundo esta abordagem, com vistas ao ensino e a aprendizagem do aluno, caracteriza-se pelo trabalho em grupo, na aquisição de pensamentos e reflexões coletivas. Quanto ao aspecto avaliativo, o professor deve ter o cuidado de avaliar cada aluno na sua individualidade, tendo como base o rendimento através de reproduções livres, com expressões próprias, relacionamento, explicações práticas, explicações causais etc. E ainda. O professor deve considerar as soluções erradas, incompletas ou distorcidas dos alunos, “[...] pois não se pode deixar de levar em conta que a interpretação do mundo, dos fatos, da causalidade, é realizada de forma qualitativamente diferente nos diferentes estágios de desenvolvimento, quer do ser, quer da espécie humana.” (MIZUKAMI, 1986 p. 83).

Portanto, observa-se que esta abordagem, quanto à escola, enfatiza que esta deve dar condições para que o aluno possa aprender por si só, oferecendo liberdade de ação real e material. A escola deve oferecer um ambiente desafiador e favorável à motivação intrínseca, reconhecendo as prioridades psicológicas da inteligência sobre a aprendizagem. (SANTOS, 2005).

Em virtude disso, o aluno como sujeito “ativo”, tem a liberdade de observar, experimentar, comparar, relacionar, compor, analisar, levantar hipóteses, argumentar, etc., sempre com o apoio do professor, que deverá criar situações desafiadoras e favoráveis para a aprendizagem do aluno. Cabe, também ao professor, estabelecer condições de reciprocidade e cooperação moral e racional, ao mesmo tempo. Com isso, o conhecimento do aluno será estimulado com base no ensino e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas, facilitando o “aprender a pensar.” (SANTOS, 2005).

### **2.3.5 Abordagem Sociocultural**

Essa abordagem originou-se a partir dos estudos do teórico e educador Paulo Freire, conhecida como cultura popular, tendo como ponto chave o aspecto interacionista entre o sujeito e o objeto, como elaborador e criador do conhecimento. Contudo, parte do princípio de que o homem traz valores e princípios que são inerentes às condições materiais, históricas da existência da humanidade, estabelecendo condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam. Esse processo de ensino e aprendizagem é visto como um fenômeno educativo e que não se restringe à educação formal. “Dessa forma, o aspecto formal da educação faz parte de um processo sociocultural, que não pode ser visto isoladamente, nem tão pouco, priorizado.” (SANTOS, 2005, p. 25).

Mizukami (1986) menciona que o Educador brasileiro Paulo Freire considera a interação sujeito-contexto extremamente importante para se tornar válida a educação. “O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la.” (MIZUKAMI, 1986, p.86). Em outras palavras, o

[...] homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua

historicidade. O homem é desafiado constantemente pela realidade e a cada um desses desafios deve responder de uma maneira original. [...] A resposta que cada homem dá a cada desafio não só modifica a realidade em que está inserido, como também modifica a si próprio, cada vez mais e de maneira sempre diferente (perspectiva interacionista na elaboração do conhecimento). (MIZUKAMI, 1986, p. 90-91).

Essa concretude na elaboração e constituição do conhecimento está diretamente ligada à conscientização, sempre direcionada na dicotomia sujeito-objeto. Sendo assim, a reflexão da teoria e da prática implica na provocação e criação de condições para desenvolver-se uma atitude crítica, comprometida com a ação. Com esse mesmo pensamento Mizukami (1986, p. 95) diz que “[...] a educação é fator de suma importância na passagem das formas mais primitivas de consciência para a consciência crítica, que, por sua vez, não é um produto acabado, mas um vir-a-ser contínuo.”

Essa abordagem defende uma pedagogia libertadora, criticando severamente a educação bancária. Defende a educação conscientizadora, estimulando o pensamento crítico e a liberdade como formas de superar as contradições da transmissão de conteúdos, internalizando no processo de ensino e aprendizagem dos alunos a dialogicidade. “A dialogicidade é a essência desta educação. Educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos.” (MIZUKAMI, 1986, p. 98). Luckesi (1994, p. 66) reforça este posicionamento.

No diálogo, como método básico, a relação é horizontal, onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência. Elimina-se, por pressuposto, toda relação de autoridade, sob pena de esta inviabilizar o trabalho de conscientização, de "aproximação de consciências". Trata-se de uma "não-diretividade", mas não no sentido do professor que se ausenta (como em Rogers), mas que permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para "dizer sua palavra", para se exprimir sem se neutralizar.

Em todos os momentos da educação se faz necessária a construção de conhecimentos com base no diálogo. O método de educação dialógica, inaugurado por Freire, é construído a partir de uma nova visão de mundo e de ser humano, fundamentado na prática pedagógica, caracterizado como reflexão e ação.

O método dialógico proporciona aprofundamento dialético da realidade social dos educandos e educadores, tornando uma constante a troca de conhecimentos sobre o contexto estudado. Nesta perspectiva, “[...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado,

também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos.” (FREIRE, 2011, p. 95-96).

Freire (1987, p.44) continua dizendo que “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” O diálogo é uma exigência existencial. Mediado pelo encontro do refletir e o agir de seus sujeitos direcionado ao mundo, transformando e humanizando. Não pode depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.” (FREIRE, 1987, p. 45).

Não podemos confundir o diálogo com um sistema transmissor de conhecimentos (educador) chamado por Freire de “pedagogia bancária”. Essa pedagogia resume-se na ausência de troca dialética de conhecimentos feita na relação educador-educando. O educador acaba conduzindo a prática pedagógica de forma que o aluno não possa questionar e apresentar seus pontos de vista. Na concepção bancária, a educação é um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 34).

Em virtude do diálogo, a relação professor-aluno nesta abordagem torna-se horizontal, estabelecendo uma troca de conhecimentos entre educador-educando e educando-educador. Neste contexto, a escola e o docente ficarão preocupados com os alunos em si, com o processo e não com o produto de aprendizagem acadêmica padronizada. A cooperação, as tomadas de decisões, e a criação de soluções para os problemas poderão ser investigados e analisados conjuntamente (escola, professores e alunos), como também, os alunos têm a liberdade de criar conteúdos programáticos próprios, e usar técnicas tais como redução e codificação. (MIZUKAMI, 1986).

Essa abordagem tem como caráter a educação sempre como um aspecto político. A escola com o dever de estar organizada para que a educação se processe em seus

múltiplos aspectos. Já para o aluno, a visão/atitude de uma pessoa concreta, determinada e objetiva nos mais diversos aspectos (político, individual, econômico e social). Para o professor, a difícil missão de conduzir e direcionar o ensino e aprendizagem de seus alunos, estabelecendo um direcionamento horizontal, com liberdade e autonomia para ambos os lados (professor-aluno). (SANTOS, 2005).

Portanto, no segmento da abordagem Sociocultural, os objetivos traçados para a concretude do ensino e aprendizagem diz respeito ao alcance de um ser crítico e reflexivo no meio social. Em meio ao diálogo e às discussões em grupo, acredita-se que a educação está direcionada para a libertação do sujeito e para um melhor desenvolvimento da espécie humana.

### **2.3.6 Aspectos gerais das abordagens**

Conforme as abordagens elencadas acima, pode-se destacar que as mesmas não se constituem de abordagens fixas, como também não se constituem em referenciais totalmente puros e fechados, sem pontos de interrogação. Tanto as abordagens quanto as tendências mencionadas ao longo do texto possuem objetivos diferentes e, conseqüentemente, produzem classificações diferentes. (SANTOS, 2005).

Através das abordagens mencionadas por Mizukami (1986), deduz-se que as bases das teorias dos conhecimentos podem envolver três tipos de características: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto. Isto apesar de a autora reconhecer que existem muitas variações e combinações possíveis.

Conforme essas abordagens surgem diferentes modelos de escolas, professores e alunos para a inserção do meio social. Cada abordagem defende seus aspectos como uma estratégia para a melhora do processo educacional. Com isso, surgem muitos questionamentos e dúvidas sobre qual seria o melhor método para o crescimento e desenvolvimento da educação. O que não deixa dúvidas nas abordagens, é o fato da escola ser considerada como um meio fundamental para o processo de ensino e aprendizagem do sujeito.

Dizer qual abordagem é a melhor para ser aplicada na educação seria complexo demais e necessitaríamos de maior aprofundamento, sem considerar que poderíamos incorrer em imprecisões ou ser pouco precisos em nossa análise. Cabe ainda considerar os aspectos culturais, familiares e sociais de um determinado ambiente, para que depois

possamos utilizar a melhor maneira para a prática do educar. Mas também, não é o caso de seguir ferreamente um método de ensino, como também não podemos pensar que tudo está errado a ponto de querer “jogar o antigo conceito no lixo”, e sim saber discernir o que é útil para o desenvolvimento das atividades de forma produtiva para aquele determinado ambiente.

Desta forma, por conta dos profissionais da educação, percebe-se a necessidade de conhecer as abordagens e métodos a serem utilizados, sabendo observar e detectar qual a estratégia mais adequada para fazer seu uso pedagógico. Aliar experiência com conhecimentos teóricos e práticos, juntamente com uma boa estratégia de ensino, certamente contribui muito para aproximarmos o processo pedagógico daquilo que consideramos o mais propício na educação de nossos estudantes.

## 2.4 ASPECTOS TEÓRICOS RELACIONADOS À MEDIAÇÃO

Nesta seção tratamos de aspectos teóricos relacionados à mediação, sua conceituação e interfaces. Tratamos também da mediação enquanto proposta de intervenção pedagógica por parte do professor e de como este pode constituir-se em mediador no processo pedagógico e auxiliar o aluno para qualificar sua aprendizagem.

### 2.4.1 O conceito de mediação e suas interfaces

Previamente, explanamos, uma discussão sobre as bases epistemológicas para a construção do conceito mediação que, do latim *mediatione*, significa originalmente intervenção humana entre duas partes e caracteriza-se como ação de dividir em dois ou estar no meio. Estudos históricos afirmam que a mediação remonta sua existência aos idos de 3.000 a. C. na Grécia, bem como no Egito, Assíria e Babilônia. O conceito de mediação pode ser aplicado sob diferentes perspectivas, indicando ideias de interveniência, religação, conjugação, ponte ou elo estabelecido nas relações humanas, por meio de um elemento mediador. (RASTELI, 2013). Segundo Signates (1998), o conceito de mediação surgiu principalmente de vertentes filosóficas como a idealista, de origem cristã e hegeliana, e da tradição marxista.

No dicionário filosófico<sup>15</sup>, a noção de mediação liga-se ao problema da necessidade de explicar a relação entre duas coisas, sobretudo entre duas naturezas distintas, por exemplo, o mundo sensível e o mundo inteligível, em Platão; Deus e o homem, na escolástica; o corpo e a alma, em Descartes.

Na acepção léxica, encontra-se em Houaiss (2001, p. 1876) a seguinte consideração para mediação:

Ato ou efeito de mediar. Ato de servir de intermediário entre as pessoas, grupos, partidos, facções, países [...] a fim de dirimir divergências ou disputas; arbitragem; conciliação; intervenção, [...] processo criativo mediante o qual se passa de um termo inicial a um termo final.

No âmbito da filosofia, é pelo caráter dialético que a mediação se desenvolverá como categoria fundamental para refletir o movimento que constitui o real, como pode-se conferir nas ideias de Rasteli (2013, p.24).

Por esta vertente, desenvolvida, sobretudo, a partir de Hegel e posteriormente por Marx, a mediação será relacionada à articulação entre as partes de uma totalidade complexa, sendo a ela atribuída a responsabilidade pela capacidade da passagem entre o imediato e o mediato. Está, portanto, vinculada à ideia de processo e movimento que fundam a dialética.

No entendimento de Dantas (2008), a mediação também pode ser compreendida enquanto ato de medir, caracterizado como fixar entre duas partes um ponto de referência comum, estabelecendo algum tipo de inter-relação, sendo uma estratégia de comunicação em que, ao participante, o ser humano representa a si próprio e seu entorno, proporcionando uma importante troca de sentidos.

Para Vygotsky (1987, 1998) a mediação caracteriza-se pela relação do homem com os outros homens e com o mundo que o cerca, sendo, através desse procedimento que os processos psicológicos se desenvolvem. Essa promoção do desenvolvimento psicológico que Vygotsky institui, estabelece uma anterioridade no processo do aprender, o que poderá acontecer na relação com outro ser mais capaz e que possa ensinar. Tendo como parâmetro o meio escolar, se o professor estabelece essa “ajuda”, deverá realizá-la de forma planejada e sistemática para poder atingir os objetivos almejados com a aula, e singularmente, a aprendizagem do aluno.

A mediação tem como meta principal satisfazer as necessidades de todas as significações envolvidas nos diversos processos que o conceito destacado possa abranger.

<sup>15</sup> Disponível em <[http://dutracarlito.com/dicionario\\_de\\_filosofia\\_japiassu.pdf](http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf)> Acessado dia 04/09/2015

Um dos sentidos do conceito que de fato chama a atenção é o mencionado por Bush e Folger (2006, p. 40-41) esclarecendo que:

[...] proceso mediador es una herramienta poderosa para satisfacer las necesidades humanas auténticas de las partes en las disputas individuales. A causa de su flexibilidad, su informalismo y su consensualidad, la mediación puede desplegar todas las dimensiones del problema que las partes afrontan.

Dessa forma, percebe-se que através da ação mediadora com a integração e a colaboração das partes envolvidas, certamente facilitará o desfecho dos problemas. Também, na mesma linha de pensamento, Tébar (2011, p.114) acrescenta dizendo que “[...] a mediação é uma forma de interação que engloba todos os âmbitos da vida dos educandos. Os mediadores são todas as pessoas que organizam com intencionalidade sua interação e atribuem significados aos estímulos que o educando recebe.” No mesmo sentido, o autor referido prossegue:

Mediar também é transmitir valores, é conectar vivências e elementos culturais, é superar a ignorância e a privação cultural, abrindo ao outro um mundo novo de significados. Ao mediar vamos além das necessidades imediatas, transcendemos o presente, buscamos um mundo de relações que antecipam o futuro ou apresentam outras situações inesperadas. A mediação é um fenômeno vital; não acontece somente na escola, é uma realidade em toda a vida. (TÉBAR, 2011 p. 115).

Segundo Meier e Garcia (2011) há uma sutileza que precisa ser percebida, que não se constitui no ato em que qualquer coisa se interpõe nem está entre dois termos que estabelece uma relação. É o próprio processo, a relação em si, o acontecimento e não o meio ou o instrumento.

Dessa forma, percebe-se nas falas dos autores que o mediador é aquele que atribuirá caminhos para os alunos poderem escolher quais seguir. É estabelecer um processo de estímulo e crescimento do aluno, evitando tanto a sua precocidade como a paralisia da instrução do conhecimento. É poder elencar elos significativos interligados que vão desde o planejamento de uma tarefa até a aplicação da mesma, exercendo de forma simples, objetiva e clara, tanto a teoria quanto a prática.

### 2.4.2 Superando o modelo conservador<sup>16</sup> de intervenção pedagógica

Um dos métodos conservadores de conduzir e gerir a aula, da maioria dos professores de nosso país, diz respeito à modalidade do professor centrar em si a fala e do aluno escuta; o educador é sempre quem educa, o aluno é educado; o educador é quem disciplina, o aluno é disciplinado; o professor é sempre quem sabe, o aluno é quem não sabe; o educador é o sujeito do processo, o aluno é o seu objeto..., ou seja, professor constitui-se na maioria das vezes como um verdadeiro transmissor de conteúdos. De certa forma, não podemos julgar esse docente pelo seu método de conduzir suas aulas, afinal, certamente assimilou esse mesmo ensinamento dos professores em sua formação. Portanto, chegamos ao fator primordial, à gênese do problema, no que diz respeito à forma como nossos docentes são preparados para o exercício de sua profissão. Como poderiam ter uma prática diferente se não sabem como fazê-lo? Como agiriam diferente se assim lhes foi ensinado e orientado para que o fizessem desse modo?

O processo de formação dos professores deve prepará-los para que assumam papéis sociais relacionados ao bem coletivo e ao uso adequado e responsável dos conhecimentos e habilidades, enquanto profissionais, cidadãos e professores. Segundo Peças (2015, p. 102), o trânsito formativo pressupõe sempre processo de *empowerment* e de ativação social. “A formação tem que ser projetada como processo discursivo, dialógico, experiência permanente de comunicabilidade.” Os cursos deveriam propiciar experiências e vivências de diálogo, de construção de conhecimento e de significados de forma coletiva, mas o que vemos é a propagação de uma cultura do indivíduo, da “solidão”, na qual cada um procura aprender o que é possível dentro de suas possibilidades. Para Meier e Garcia (2011, p. 66), em nossas salas de aula a postura dialógica deveria ser norteadora da metodologia do professor.

Em um primeiro momento, as crianças ouviriam conceitos, ideias, conteúdo. Em um segundo momento, falariam umas às outras o que pensam sobre isso, para depois debater, e por fim, sintetizar e internalizar. Entretanto, em muitas salas de aula ainda há situações que o professor proíbe, do início ao fim da aula, que as crianças se manifestem, que falem.

---

<sup>16</sup> Vamos utilizar o termo conservador para referirmo-nos àquelas pedagogias que não mais respondem às necessidades dos estudantes, ultrapassadas, “bancárias” na acepção de Freire. Costumeiramente fala-se em pedagogia tradicional, mas preferimos a expressão conservadoras para expressarmos a perspectiva de que conservam, solidificam, não mudam, contrapondo-se à dinâmica do conhecimento hoje.

Para que o professor não seja apenas um transmissor de conhecimento, e que seus alunos não sejam apenas reprodutores de saberes, mas saibam interpretar, criar e refletir com senso crítico, é preciso que o professor esteja estimulado e possa estimular. É preciso estimular pela busca de conhecimento, pela produção científica e pela criatividade, gerando novos saberes que deverão agregar qualidade ao ensino e estimular novas pesquisas que gerem novos aprendizados.

Segundo Libâneo (1994, p. 250),

[...] professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e a dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

Na formação dos professores é preciso pensar sobre qual é seu papel na educação e compreender as competências e suas inserções na sociedade. Tardif e Lessard (2009, p. 9) referem-se a esses conhecimentos e competências em vários campos, tais como:

Cultura geral e conhecimento disciplinar; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa; das novas tecnologias da educação e da informação; habilidades na gestão de classe e nas relações humanas, etc.

Tomando-se como princípio que o professor deve entender o contexto do estudante, suprir suas dificuldades e necessidades, que constantemente deve buscar e produzir novos conhecimentos, então, facilmente se pode verificar que a formação do professor será sempre inacabada e, portanto, contínua. Para que o professor possa acompanhar os avanços tecnológicos, as mudanças econômicas e as transformações sociais, que são cada vez mais rápidas, se fazem necessárias também mudanças na formação e na construção do perfil desse professor. Na visão de Peças (2015), em tempos de imprevisibilidade, saber enfrentar as incertezas exige, antes de tudo, um pensamento fundado mais na consciência do impermanente, do que nas meras das certezas. A incerteza exige-nos um pensamento vivo e adaptativo a novas situações, o que desloca os percursos da escola, do ensinar para o aprender. O aprender é uma das realidades cognitivas.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, publicadas em 9 de julho de 2010, no artigo 58 afirmam que:

A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico (BRASIL, 2010).

Em boa medida é responsabilidade do professor determinar o que será ensinado, como será ensinado, as condições de prática e assim por diante. Cunha (1989, p. 31) alerta que “[...] a concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão de ser diferenciadas conforme os objetivos se direcionem à internalização ou à conscientização”.

Daí o cuidado que se deve ter sobre a independência pedagógica e a responsabilidade profissional que além “do que” e “de como” será ensinado é preciso verificar “para quem” e “para quê” ensinar. Essa reflexão deve iniciar na formação, durante a graduação, e continuar por toda a vida profissional. Segundo Sacristán (2001, p. 28), não

[...] podemos educar o vazio se não com nutrientes culturais; tampouco podemos educar para o vazio ou para uma sociedade inexistente, mas sim para habilitar sujeitos a entender e a participar de sua cultura, das atividades da sociedade, da contemporaneidade de seu mundo, de seu país e de seu tempo.

A aprendizagem significativa está além dos conhecimentos que o professor obtém, como também os alunos necessitam de outras estratégias para aprender de forma diferente do que unicamente escutar. No entender de Peças (2015, p. 108) “[...] nada é mais importante do que a compreensão entre os seres humanos, fundada no diálogo fecundo e no afeto criador”. A escola tem que fazer do desenvolvimento sócio-moral, consubstanciado no trânsito exigente do egoísmo à alteridade, a finalidade primeira e permanente de sua ação.

Segundo Bolzan (2009) o conhecimento, por sua vez, é gerado e construído coletivamente, e produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas que dele participam, construindo-se o núcleo da atividade. Dessa forma, o professor está atribuindo um pensar diferente ao aluno, instigando o mesmo a pensar, refletir e, principalmente, dando-lhe voz para mencionar suas inquietações. Para Freire (1996, p. 47) o professor tem de “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

De acordo com Nogaro; Ecco; Paludo (2011, p. 69), o mediador deve estar imbuído de concepções e metodologias que lhe permitam a intervenção no processo de forma ativa e equilibrada para que haja resultado em seu trabalho.

É a segurança desencadeada pelo mediador, que vai possibilitar uma boa condução do processo, o desenvolvimento da sensibilidade, a aptidão de dirigir a resolução da disputa, conduzindo-a no sentido de produzir uma comunicação colaborativa. Assim, as partes poderão adentrar o contexto da tomada de decisões de forma clara e segura, entendendo que são responsáveis pelo conteúdo da decisão, fortalecendo o compromisso de que são os sujeitos da nova realidade. Como todo profissional, o mediador deve estar bem preparado para poder assumir sua função, pois além do conhecimento científico deve possuir as características pessoais que irão compor seu perfil.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Freire (1996, p. 22-23) menciona que o formador é o sujeito em relação a “[...]quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos.” O autor referido afirma, ainda, que quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1996, p.27).

A formação deve ser trabalhada em um contexto social e cultural próprio da realidade brasileira, estimulando a continuidade dessa formação profissional, a fim de que o professor possa refletir e se comprometer para com uma sociedade melhor.

### **2.4.3 Mediação, professor mediador e aprendizagem**

Partindo de uma reflexão que envolva os professores ou futuros licenciados, quais comportamentos, atitudes, posturas devem ser adotados para tornar-se um professor mediador que estimula e promove a aprendizagem de seus alunos? Certamente essa

pergunta está conturbando a “cabeça” de muitos educadores do Brasil e de outras partes do mundo, que almejam uma “melhor” educação.

Estar atento a pequenas ações de mediação no cotidiano escolar pode ser o ponto de partida de um futuro promissor. Parafraseamos Cesar Nunes<sup>17</sup> pois ele agrega algumas reflexões e questionamentos sobre o fazer pedagógico dos professores e a aprendizagem dos alunos que consideramos oportunas externar e que sinalizam na direção de uma postura mediadora do professor:

→O que o aluno tem que aprender? Ensinar os alunos que querem estudar, não é tarefa muito difícil aos educadores. Mas como ensinar os alunos que não querem aprender? Sem essa pergunta, ou sem essa preocupação nossa contribuição com a educação fica reduzida.

→A escola só terá mais respaldo e conseguirá mudar quando a sociedade mudar também.

→Mestre é aquele que aprende, a cada experiência, a cada dia, a cada momento com a criança e o adolescente. Dessa forma, para que o mestre possa aprender, devemos dar voz aos alunos para que possam expor suas inquietações. Deixar que os alunos falem é deixá-los pensar. Isto estimula seu cérebro para o desenvolvimento do aprender.

→Devemos agregar à nossa profissão a missão da filosofia e da ética. É dar respaldo ao professor que “dá” atenção a todos os alunos, não somente para a criança que tem mais estabilidade e que traz uma “maçã ou laranja” para o (a) professor (a), mas também aos que têm dificuldades e que precisam de ajuda. Saber que, independente das condições do aluno, o mesmo tem seu educador como um Deus, como o criador do mundo. Por isso, devemos valorizá-los, proporcionando-lhes o máximo de atenção e ajuda, afinal, dessa forma, também estaremos cumprindo com o papel de mediador.

Todas essas reflexões acima elencadas são consideradas importantes para que se obtenha o sucesso no ensinar e a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ao falar de Educador-professor, essas reflexões vão na direção da visão e preocupação de Freire (1996), que critica a educação ao expor a expressão “Educação Bancária”. Para Meier e Garcia (2011 p.71), “[...] o oposto dessa ‘educação bancária’, é o que se denomina ‘construção do conhecimento’, que se potencializa quando o ensino incentiva a autonomia

---

<sup>17</sup> Esses questionamentos e apontamentos foram feitos por Cesar Nunes no VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, realizado no período de 06 a 09 de maio de 2015, no Auditório Vicente Pallotti, em Santa Maria – RS. O evento teve como tema: “Educação Humanizadora e os Desafios Éticos na Sociedade Pós-Moderna”, tendo a intenção de oportunizar reflexões, debates e vivências em relação à ética e à humanização na educação.

do aluno em relação à sua própria caminhada na construção da aprendizagem.” Mas o que é aprendizagem? Segundo Oliveira (1993, p. 57) em

[...] Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como processo de ensino aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as duas pessoas. Pela falta de um termo equivalente em inglês, a palavra *obuchenie* tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem e assim re-traduzida para o português.

Oliveira (1993) ainda acrescenta que a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo).

Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. [...] o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1995, p.57).

Outrossim, com a reflexão do autor referido, percebemos que a aprendizagem promove avanços no desenvolvimento do sujeito, o que ocasiona inúmeros outros processos de crescimentos para ele. Mas para que o sujeito possa de fato aprender, ele deve ser estimulado e orientado por outro sujeito, capaz de mediar seus caminhos para o desenvolvimento psicomotor.

Este sujeito que promove a mediação deve pautar-se, segundo Tébar (2011, p.106), “[...] em um estilo aberto de interações; portanto, ao estabelecer a relação educativa, o mediador deverá ter a convicção de quem sabe que sua ação é orientada para a formação integral dos educandos.” Com isso, o mediador conduz o aluno a encontrar soluções eficazes para os problemas propostos. Ao indicar as respostas, o educador estará colaborando na formação de conceitos por parte dos alunos. Tébar (2011, p.107) acrescenta afirmando que

[...] não podemos nos esquecer de que um dos objetivos primordiais de todo o processo educativo é promover plenamente a autonomia e o amadurecimento do educando. A reciprocidade nas relações educativas deve levar o educando a interiorizar os modelos de comportamento que foi assimilando no processo de mediação. Essa reciprocidade deve levar também à interiorização do ato da mediação e ser a origem de uma mediação vicária: o indivíduo deverá chegar a ser seu próprio mediador e adquirir uma total autonomia e independência em relação ao professor mediador.

Tébar (2011)<sup>18</sup>, de forma resumida, elenca um amplo repertório de comportamento do educador, e a sua sensibilidade à mediação de aprendizagem como um excelente e crucial modelo de aprendizagem que motiva os alunos e o caminho para o sucesso. Ele separa esse processo em 10 (dez) passos:

1º Filtrar e Solucionar os Estímulos ou Experiência: O educador deve estabelecer o ritmo adequado para cada criança/adolescente em seu processo de ensino-aprendizagem, sabendo dosar a intensidade e quantidade de informações, para que estas não interfiram no processo. Inclusive, cuidar para que os outros estímulos não interfiram na tarefa.

2º Organizar e Enquadrar os Estímulos: Isso é estabelecido de uma forma ampla a fim de contextualizar as experiências. O mediador faz o possível para não desvincular o todo, para transcender às limitações da realidade presente e ajudar a projetar novas relações que ampliam a visão localista de um dado evento.

3º Isolar os Estímulos Seleccionados: O docente deve estabelecer um isolamento nos estímulos focalizados para o momento, propondo uma variedade de tarefas diferentes focalizando o mesmo estímulo. No caso das crianças hiperativas ou com déficits de atenção, o mesmo necessita dessa focalização para superar a impressão de olhares e a dispersão.

4º Regular a Intensidade, a Frequência e a Ordem de Aparecimento dos Estímulos: A criança, muitas vezes, é submetida a um bombardeio de informações e estímulos incalculáveis. Desta forma, o que pode ocasionar é o despertar de muitas curiosidades impróprias para a determinada faixa-etária. A forma correta de se proceder é o mediador oferecer um número adequado, uma modalidade acessível e organizar os estímulos, podendo integrá-los e relacioná-los para que a criança domine seu campo de atuação.

5º Relacionar os Novos Estímulos e Experiências: Elencar relações de passado e outros de futuro. Um dos fatores importantes é fazer com que o aluno conheça e saiba o

---

<sup>18</sup> Essas funções do mediador na interação da aprendizagem mediada elencadas nos 10 tópicos podem ser encontradas no livro: TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. São Paulo: Senac, 2011.

porquê da realização daquela determinada atividade e de que forma ele vai utilizá-la, tanto em seu presente quanto no seu futuro. Utilizar exemplos que possam servir para resgatar acontecimentos esquecidos, os quais ficam depositados/alojados na memória da criança a longo prazo.

6º Estabelecer Relações de Causa-efeito, Meio-fim, Identidade, Semelhança, Diferença, Exclusividade, etc.: Este objetivo é caracterizado pela relação afetiva do educador com o educando. A carapuça<sup>19</sup> que muitos professores vestem, e a pouca abertura disponibilizada aos alunos, ajudam a distanciar suas relações de afetividade. O pensamento hipotético estimula o educando a adiantar-se às consequências de muitos de seus comportamentos.

7º Regular e Adaptar as Respostas da Criança: A criança deve estar preparada para enfrentar os mais diferentes estímulos que de fato são expostos. Com isso, o educando deve prepará-la para obter uma interpretação e visão mais ampla do mundo, conseguindo controlar seus impulsos. Regular seus estímulos, neste contexto, pode significar tanto desinibir e estimular, quanto refrear e conter. Só assim a criança poderá subir de degrau e poder vivenciar novas experiências e que exigem mais de suas habilidades.

8º Fomentar a Representação Mental e a Antecipação: Com relação a esse objetivo, o educador não pode abrir mão de diversos recursos para explicar e estimular um determinado conteúdo, tarefa ou atividade. Cada criança interpreta de uma forma, como também cada criança procura absorver as informações da forma que melhor lhe convém, acerca da visão, escrita ou audição. Cabe ao educador propor diversas maneiras de expor a atividade facilitando a aprendizagem de todos os alunos, sempre usando a criatividade (livros, imagens, gráficos, computador, símbolos, fórmulas, códigos, etc.).

9º Interpretar e Atribuir um Significado e um Valor: Neste contexto, o interpretar e atribuir significados é distinguir as necessidades imediatas, prioritárias e instrumentais daqueles resultados considerados finais. Saber, de modo adequado, medir ou interpretar certos resultados é importante, pois o mediador atribui significado motivador e, com isso, pode ajudar a autoimagem e conferir um novo valor às conquistas.

---

<sup>19</sup> Neste aspecto, a palavra tem como conceito um professor fechado, que não sorri, que não gosta de conversar com seus alunos sobre os mais diversos assuntos. Entra na sala de aula, mal cumprimenta seus alunos e “despeja” seu conhecimento e atividades propostas para a aula, não tolerando qualquer conversa ou pergunta que fuja do contexto do conteúdo proposto.

10º Obter a Motivação, o Interesse e a Curiosidade: Muitas vezes os educandos podem estar com um comportamento diferente ao chegar à escola, causado, muitas vezes, por fatores externos. Cabe ao educador entender esses alunos (ou ao menos tentar) reforçando sua motivação, seu interesse na escola e no processo de aprendizagem. A mediação diária e efetiva garante a eficácia, regulando três fatores que intervêm no processo: os estímulos, o educando e o mediador. (TÉBAR, 2011).

Além de um conceituado professor mediador em termos de conhecimentos, a escola necessita de um mediador que vá mais além, que obtenha elementos integrantes da relação educativa. Um educador com formação continuada e com métodos de ensino inovador, agregando um estilo educativo que potencializa, motiva e estimula seus alunos.

Com um meio escolar recheado de pessoas (alunos) com maturidades diversas vindas de todos os lugares, o educador deve preparar-se com pensamentos e atitudes condizentes com cada fator. Com isso, entra o fator ambiental, que agrega com os ocorridos no meio social: família, colégio, colegas; meio afetivo: pais, família e amigos; cultural: artístico, meios de comunicação de massa; e referencial: costumes e valores.

Por fim, percebemos a importância e as mudanças que um professor mediador pode gerar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Também os educandos devem buscar vivenciar essas experiências e os conhecimentos prévios, exercendo certa colaboração-autonomia na busca de seu aprendizado. Contudo, o que de fato podemos agregar a essas reflexões é que não podemos atribuir unicamente a culpa ou exclusivamente a responsabilidade aos professores nesse processo. Mesmo não detalhando neste ensaio os demais fatores responsáveis pelo processo de aprendizagem, podemos mencionar a sociedade e as políticas públicas educacionais como parte desse processo e caberia certa reflexão (mudanças) acerca de suas práticas.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA, DA URI - FREDERICO WESTPHALEN<sup>20</sup> / RS

O município de Frederico Westphalen é uma das microrregiões do estado brasileiro do Rio Grande do Sul pertencente à mesoregião Noroeste Rio-Grandense. O município de Frederico Westphalen possui 30.251 habitantes segundo a estimativa do IBGE (julho de 2013). Com um índice de crescimento positivo, a cidade tem atraído centenas de investidores nas mais diversas áreas, permitindo reunir, num raio de 80 km, um contingente humano superior a 180 mil habitantes, proveniente dos 23 municípios vizinhos que agregam valores e geram recursos através dos setores primário, comercial e de serviços<sup>21</sup>.

Dentre os diversos pontos positivos que agregam para a evolução<sup>22</sup> da cidade e da região, pode-se destacar a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, instituição multicampi, comunitária, reconhecida pela Portaria nº 708, de 19 de maio de 1992, publicada no Diário Oficial da União em 21/05/92, e que tem sede na cidade de Erechim, Estado do Rio Grande do Sul. As atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas em Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga.

Para a consecução de tais metas, a estrutura e desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão são realizados através de oito Departamentos: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharia e Ciência da Computação, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes<sup>23</sup>.

No Campus de Frederico Westphalen a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI agrega vinte e três (23) cursos de graduação, sendo que seis

---

<sup>20</sup> O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e aprovado, conforme o CAAE: 50807115.8.0000.5352.

<sup>21</sup> Disponível em <<http://www.fredericowestphalen-rs.com.br/secretarias/historico/>> acessado 25/03/2016.

<sup>22</sup> Agregam tanto para o retorno financeiro quanto para o crescimento educacional da população.

<sup>23</sup> Disponível em <<http://www.fw.uri.br/site/pagina/a-uri>> acessado 25/03/2016.

(6) deles referem-se à formação do profissional licenciado<sup>24</sup>, trinta e dois (32) cursos de Especialização - Lato Sensu<sup>25</sup> e dois cursos de Mestrado - Stricto Sensu<sup>26</sup>.

O curso de Educação Física – Licenciatura da URI – FW, teve início no ano de 2009 com a finalidade de formar licenciados em Educação Física para atuar na docência da Educação Básica. O Perfil Profissional do Licenciado em Educação Física está embasado nas orientações da Resolução n° 01/CNE/CP/2002 e - Resolução n° 002/CNE/CP/2002, e das Diretrizes Curriculares Parecer n° 009/CNE/CP/2001.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do curso, com a nova reestruturação curricular, a Educação Física da URI atende à Resolução N° 01/2002 CNE para formação de Professores de Educação Básica, em Licenciatura Plena em Educação Física e à Resolução N° 02/2002/CNE que instituiu a duração de carga horária dos cursos de Licenciatura de Graduação Plena, de no mínimo 2.800 horas. A articulação teoria-prática garante a oferta de<sup>27</sup>:

- 400 (quatrocentas) horas de prática, como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- 1.800 (mil e oitocentas) horas de aula para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico/científico/culturais.

A duração do curso de Educação Física - Licenciatura da URI, conforme legislação, é de 8 semestres letivos<sup>28</sup>, integralizados em 4 (quatro anos) no tempo mínimo; no tempo médio de 4,5 (quatro anos e meio) e no tempo máximo 7 (sete anos), obedecendo aos 200 dias letivos, totalizando 3.080 horas de carga horária, das quais, 405 horas de Estágio Supervisionado e 405 horas de Práticas Pedagógicas<sup>29</sup>.

---

<sup>24</sup> Educação física – licenciatura; Letras inglês; Letras língua portuguesa; Ciências biológica – licenciatura; Matemática e Pedagogia.

<sup>25</sup> Disponível em <<http://www.fw.uri.br/site/pos-graduacao/especializacao-lato-sensu>> acessado dia 25/03/2016.

<sup>26</sup> Disponível em <<http://www.fw.uri.br/site/pos-graduacao/mestrado-stricto-sensu>> acessado dia 25/03/2016.

<sup>27</sup> Retirado do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura da URI - campus de Frederico Westphalen/RS

<sup>28</sup> Disponível em <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/curriculo/39.pdf>> acessado dia 25/03/2016.

<sup>29</sup> Retirado do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura da URI - campus de Frederico Westphalen/RS

O corpo docente do curso é formado por quinze (15) professores<sup>30</sup> com titulação de Mestrado e Doutorado. O ingresso no curso de Educação Física da URI - Campus de Frederico Westphalen ocorre através do Vestibular de Verão e também pelo PROUNI. O curso oferece trinta e cinco (35) vagas anualmente<sup>31</sup>. O total de matrículas no ano de 2015 é de 108 acadêmicos.

### 3.2 O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para afrontar a problemática sobre a postura mediadora do professor formador e a sua relação com a aprendizagem do acadêmico, adotamos como método de estudo a pesquisa qualitativa. Buscar-se-á investigar se os professores formadores do curso de Educação Física - Licenciatura demonstram processos de mediação no desenvolvimento de sua prática pedagógica e qual a relação desta com a aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa qualitativa segundo Cauduro (2004, p. 20) é

[...] aquela que procura explorar a fundo conceitos, atitudes, comportamentos, opiniões e atributos do universo pesquisado, avaliando aspectos emocionais e intencionais, implícitos nas opiniões dos sujeitos da pesquisa, utilizando entrevistas individuais, técnicas de discussão em grupos, observações e estudos documentais. É fundamentalmente subjetivo.

Com a mesma linha de raciocínio, Chizzotti (2001, p.79) contribui dizendo que “[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.”

A escolha da pesquisa qualitativa se deve ao fato dela ser considerada a mais apropriada para a proposta inicial deste estudo que visa buscar respostas e conhecimentos sobre o “do que” e o “de como” pensa a coordenadora, os docentes e os acadêmicos do curso de Educação Física – Licenciatura da URI – Frederico Westphalen, a respeito do objeto de pesquisa. A pesquisa não poderá reduzir-se a dados numéricos. Necessita-se dos dados que emergem da subjetividade dos envolvidos. Desta forma será possível conhecer a realidade atual e apontar possíveis soluções aos problemas a fim de viabilizar maior qualidade para a formação do professor de Educação Física - Licenciatura.

---

<sup>30</sup> Disponível em <<http://www.fw.uri.br/site/curso/educacao-fisica-licenciatura>> acessado dia 25/03/2016.

<sup>31</sup> Disponível em <<http://www.fw.uri.br/site/curso/educacao-fisica-licenciatura>> acessado dia 25/03/2016.

Em relação aos procedimentos técnicos a pesquisa busca aprofundar o marco teórico metodológico, necessário em qualquer pesquisa, e fundamenta-se em autores que abordam a temática em questão. Isto pode ser feito através de livros, revistas científicas, artigos científicos e documentos, entre outros.

A pesquisa qualitativa está relacionada com a ciência social, responde a questões muito particulares e, segundo Minayo (1994), aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Ainda segundo Minayo (1994) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, trabalha num universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Portanto, diz respeito a um espaço mais profundo das relações humanas.

A escolha da metodologia qualitativa, nesta pesquisa, baseia-se, portanto, na busca da compreensão dos participantes envolvidos, a partir da individualidade de cada um, visando a profundidade e riqueza dos aspectos a serem conhecidos ao longo da investigação. Para Taylor e Bogdan (1998) a abordagem qualitativa é um tipo de investigação que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas participantes, assim como a sua conduta, são levadas em consideração na investigação. As pessoas, os cenários ou os grupos não são reduzidos a variáveis, são considerados como sujeitos participantes, atuantes no contexto próprio.

Na abordagem qualitativa o investigador desenvolve conceitos, interpretações e compreensões a partir de dados coletados eticamente, pois os procedimentos se baseiam em escritas, conversas, narrativas e, principalmente, no ouvir. Esses procedimentos resultam do clima de informação que se estabelece, gerando a aproximação entre pesquisador e pesquisado. Entretanto, é importante ressaltar que essa proximidade irá exigir do pesquisador um cuidado especial, uma conduta ética, pois este deverá estar atento sempre ao foco inicial de sua pesquisa, conseguindo, assim, levá-la a termo centrado no assunto de investigação. (CAUDURO, 2004).

A pesquisa qualitativa exige do pesquisador um abandono de suas crenças próprias, suas perspectivas e pré-disposições, bem como a tomada de consciência acerca dos efeitos que elas podem causar sobre as pessoas, que são objeto de seu estudo e que são garantidas pelas técnicas de triangulação de dados da metodologia utilizada. Isto dá viabilidade e credibilidade à pesquisa qualitativa. (CAUDURO, 2004).

Como um desenho metodológico, quanto aos fins a pesquisa pode ser classificada como descritiva, que segundo Vergara (1990) expõe características de determinada população ou determinado fenômeno, e pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza.

Quanto aos meios, a pesquisa de campo inclui o apoio bibliográfico. A pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir da utilização de teorias publicadas em livros ou obras do mesmo gênero ou grupo. Na pesquisa bibliográfica, segundo Koche (2009, p.122), pretende-se “[...] conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.” No caso, a pesquisa “A prática mediadora do professor formador do curso de Educação Física - Licenciatura” fará uso das bibliografias necessárias e apropriadas para o desenvolvimento do tema, agregando assim, conhecimentos condizentes para uma boa fundamentação teórica que sustente as principais concepções e o problema de pesquisa.

Já a pesquisa de campo caracteriza-se como uma investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não. (VERGARA, 1990). Como linha epistemológica, a pesquisa fica assentada na abordagem hermenêutica.

A abordagem hermenêutica se caracteriza como a mais apropriada para o estudo, que segundo Pereira e Claro (2012, p. 91-92) surge pela “[...] relação dialógica entre os sujeitos, busca a tomada de consciência e estimula a capacidade de se ter experiências numa profunda interação com o todo que nos cerca”, instigando o encontro consigo mesmo e com o outro. Segundo os autores, a expressão hermenêutica tem origem no grego antigo, mais precisamente do verbo *hermeneuein* (interpretar) e no substantivo *hermeneia* (interpretação). Hermenêutica provém do vocábulo grego *hermeneutike*, levando-nos à compreensão de que se associa diretamente à interpretação da natureza do entendimento humano em si.

Ao interpretar as relações pedagógicas, as estruturas sociais e os documentos históricos, a hermenêutica movimenta-se permanentemente no domínio da linguagem, da eticidade e da interpretação que, por definição, envolvem sempre o próprio ser humano em sua historicidade e liberdade. A experiência hermenêutica possibilita os meios de excelência através da linguagem e do diálogo. Pressupõe naturalmente a disposição do

ouvir o outro, de prestar atenção ao que o outro quer dizer-me e que desafia minha compreensão. (FLICKINGER, 2010).

Para Flickinger (2010, p.3) a postura Hermenêutica “[...] não impõe ao outro o que este deveria aceitar como verdadeiro.” Muito pelo contrário. Essa abordagem serve de impulso a um processo autorreflexivo que nos abre a oportunidade de efetuar os nossos potenciais.

Da mesma forma, Pereira e Claro (2012, p.99) mencionam que:

Na perspectiva da interpretação hermenêutica baseada em níveis de compreensão ou níveis de atribuição de sentido, é possível afirmar que o intérprete precisa conhecer mais do que as técnicas de interpretação. Logo, a hermenêutica avança na busca pelo contexto, pois somente a palavra associada a uma regra aplicada por um intérprete já não é suficiente para uma interpretação adequada, que exige mais pesquisa e envolvimento do intérprete com outras fontes de informação.

A pesquisa com caráter Hermenêutica tem que renunciar à ideia de uma verdade última e incondicionada. Seu campo primordial é a experiência ontológica do encontro com o outro e o diálogo. “Por depender do diálogo vivo, a busca de verdade efetua-se no vaivém das considerações e dos raciocínios de seus integrantes, os quais trazem consigo, cada um, a carga de visões do mundo e de sentidos particulares, portanto diferentes.” (FLICKINGER, 2010, p. 2). Consequentemente, é justamente a partir dessa carga que nascem as perguntas. Mas de que forma estruturar perguntas, com o intento de atingir os objetivos da pesquisa, alinhados a uma abordagem pedagógica hermenêutica?

Segundo Flickinger (2010, p.96) “[...] dependemos dos preconceitos, que nos abrem a perspectiva com base na qual articulamos as perguntas convenientes. Eles são como portas que nos permitem entrar naquele espaço dentro do qual o possível sentido se constitui.” O autor ainda acrescenta que,

[...] torna-se evidentemente o quão mais difícil, em um determinado situação, é formular a pergunta adequada, tanto como também o é encontrar uma resposta que corresponda à perspectiva do questionamento daquele que a coloca. Isto porque é a pergunta que abre o lugar do diálogo, sendo que sua primazia se dá, também, pela função que tem de impulsionar a busca de respostas, ou seja, de encaminhar a pessoa à reflexão. Se não houvesse perguntas, não seríamos levados a pensar em respostas adequadas. (FLICKINGER, 2010, p. 96-97).

Assim, a hermenêutica com um caráter dialógico acaba representando antes uma arte de perguntar do que uma tentativa de encontrar respostas corretas. Por isso mesmo, cabe ao diálogo socrático a função de modelo. (FLICKINGER 2010).

Essa abordagem constitui o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. “É aí que a hermenêutica se torna interessante e necessária, pois é somente por ela que se pode compreender como o ser humano, estando no mundo finito e desesperado, se arrisca na direção do infinito e da esperança.” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.165).

De certa forma, o pesquisador torna-se o intérprete da realidade exposta diante dele. Essa realidade constitui um conjunto de relações estabelecidas entre sujeitos que vivenciam o cotidiano. Para Ghedin e Franco (2011, p. 173), o pesquisador tem que “[...] dirigir o olhar para as profundezas das relações a fim de ler o que está escondido por trás das aparências, e não ficar apenas no reflexo da superficialidade”.

Nem o sujeito que pesquisa nem o sujeito a ser pesquisado são o resultado mecânico de um contexto. Antes, revelam uma série de relações que lhes possibilitam compreender o mundo e a si mesmo desta ou daquela forma. Essas compreensões é que se tornam significativas para a pesquisa. Nesse ponto, a hermenêutica pode constituir significativa metodologia capaz de permitir uma leitura que contemple, de forma mais totalizante, a realidade. (GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 176).

A pesquisa que nos propomos a realizar confronta-se com uma necessidade de mudança da atual realidade educacional e que vai de contrapartida com a prática de muitos professores hoje no país conhecidos como “o detentor do conhecimento”; o professor transmissor e/ou como uma educação bancária, referida por Freire (1996) em suas teorias. Por isso, a pesquisa terá como abordagem a hermenêutica, pois irá interpretar o sentido real dos significados acolhendo a alteridade dos contextos encontrados. A hermenêutica tenta aprofundar o sentido além daquilo que aparentemente está exposto. Sua condição permite-nos vivenciar pela interpretação os significados a partir do diálogo com o mundo. “O que intenta compreender um texto, está disposto a deixar que o texto lhe diga algo. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve estar disposta a acolher a alteridade do texto.” (GADAMER, 2002, p. 66).

Conhecer a prática mediadora do professor formador do curso de Educação Física Licenciatura é investigar a formação de professores sob uma perspectiva ainda pouco explorada. A pesquisa resultará na dissertação abrangida pela linha de pesquisa Formação de Professores e as Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação (PPGEdu) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen / RS.

### 3.2.1 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados

Na busca da compreensão dos acontecimentos e realidades vividas pelo grupo a ser estudado, deve-se buscar ferramentas que facilitem a visualização e descrição das situações.

Para a coleta de dados, fez-se a aplicação de questionários estruturados, junto à coordenadora do curso de Educação Física - Licenciatura, cinco (5) docentes do mesmo curso e mais dez (10) acadêmicos, cinco (5) do 6º semestre e cinco (5) do 8º semestre. A opção pelos acadêmicos em semestres mais avançados do curso teve como hipótese a crença de que estes já vivenciaram grande parte da formação e teriam mais condições de responder aos objetivos da pesquisa.

A escolha dos docentes e dos acadêmicos foi feita por sorteio aleatório e de acordo com o consentimento em participar da pesquisa. A seleção de docentes e acadêmicos, agregado às respostas da coordenação fez-se necessária para podermos interpretar com mais profundidade a existência ou não de práticas mediadoras por parte dos formadores e se de fato estas são assimiladas pelos acadêmicos, futuros professores. A escolha da coordenação, de cinco (5) docentes e de dez (10) acadêmicos resulta em um contingente de sujeitos e respostas que permitiram ao pesquisador realizar as atividades atinentes à pesquisa no tempo previsto e considerando que os números elencados de docentes e acadêmicos foram representativos da totalidade.

Quanto ao número da amostra foi representativo e permitiu a fidedignidade da pesquisa considerando a quantidade de docentes e acadêmicos do curso de Educação Física – Licenciatura da URI – campus Frederico Westphalen em que a pesquisa foi realizada, e também por ter sido possível realizar as análises no tempo previsto para a pesquisa.

A pesquisa não-probabilística voluntária, escolhida para o presente estudo, não segue qualquer procedimento estatístico, ela seleciona elementos pela facilidade de acesso a eles, participam aqueles que se encontram disponíveis no momento da constituição da amostra. Podem ser elementos mais próximos. Segundo Ludcke; André (2004), na amostra voluntária são utilizados os sujeitos que se disponibilizam e aceitam participar da pesquisa. Assim, quanto ao universo e amostra da pesquisa foi não-probabilística voluntária. Por isso, a coordenadora, os docentes e acadêmicos do curso de Educação Física – Licenciatura da URI – Campus de Frederico Westphalen /RS foram convidados a participar da mesma. A amostra constitui-se por elementos que se encontram circunstancialmente no local da

pesquisa, e foram arrolados sem ordem específica, até completar o número de elementos previstos para a amostra. Ocorre quando o componente da população voluntariamente deseja participar da pesquisa, independentemente do julgamento do pesquisador.

A interpretação dos dados foi realizada através da sua triangulação quando oriundos das fontes/sujeitos (coordenadora do curso de Educação Física – Licenciatura, Docentes e acadêmicos do mesmo curso), comparando-os e cotizando-os com a literatura para maior compreensão dos fatos, visando alcançar um entendimento maior sobre o problema estudado. Triviños (1987) auxilia na compreensão de sua função quando diz que a triangulação tem como objetivo básico abranger a máxima amplitude de descrição e compreensão do foco em estudo, buscando diversas maneiras de investigar um mesmo ponto.

Segundo Cauduro (2004, p. 90), as principais formas de triangulação são: fontes, interna, temporal, metodológica, espacial, teórica, reflexiva e expert. O processo de cada uma compreende:

Fontes: quando se utiliza, para a comprovação dos dados em análise, a informação de uma determinada fonte mediante outra fonte. A triangulação das fontes de informação leva a comparações de informações referentes a um mesmo fenômeno, porém obtidas de diferentes fases do trabalho de campo (observações, entrevistas, diários), em diferentes pontos dos círculos temporais existentes naqueles lugares, ou, como ocorre na validação solicitada, comparando os relatos de diferentes participantes, incluindo os do investigador.

Interna: Quando se inclui a constatação entre investigadores, observadores e atores de investigação. Permite detectar as coincidências e as divergências das informações obtidas.

Temporal: Nesse processo de análise verifica-se a estabilidade dos resultados no tempo: informa quais os elementos constantes e sobre os aparecimentos de elementos novos através do tempo.

Metodológica: Aplicam-se diferentes métodos e/ ou instrumentos a um mesmo tema de estudo, com finalidade de validar dados coletados. Pode-se aplicar o mesmo método em diferentes ocasiões, sendo assim, uma variação para a constatação.

Espacial: Observa-se as diferenças em função das culturas, lugares, circunstâncias ou situações. Trata, portanto, de verificar teorias em diferentes populações.

Reflexivas: Mesmo se utilizando de outras formas de triangulação, a reflexiva deve ocorrer em todos os momentos, pois ela é fundamental em todas as circunstâncias para o discernimento e compreensão dos fatos.

Experts: Para que esse tipo de triangulação ocorra, deve ser entregue – para a leitura do trabalho – a diferentes autores ou experts no tema, para sua avaliação crítica e considerações relevantes (CAUDURO, 2004, p. 90-91).

Nesta pesquisa velemo-nos da triangulação por fontes utilizada para comprovar informações como uma fonte mediante outra, através de um comparativo entre o

questionário dos diferentes participantes<sup>32</sup>, incluindo também o do pesquisador. A triangulação metodológica foi de diferentes métodos a um mesmo estudo, a teórica relacionada aos diferentes autores, tendo a finalidade de validar os dados coletados. A triangulação de expert foi entregue para ser validada por doutores no tema, para que façam suas avaliações, críticas e considerações relevantes.

### **3.2.2 A escolha dos sujeitos**

A pesquisa voltou-se para docentes e acadêmicos do Ensino Superior, priorizando a formação inicial de novos professores como ponto de mudanças (se necessário) para as práticas educacionais. Escolhemos o curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen / RS, para realizar a pesquisa em decorrência de o pesquisador ser oriundo deste curso e considerar significativo retornar como pesquisador da prática e do espaço de formação que integra sua história de vida.

O espaço mesmo que solidário ou contraditório contribuiu para a construção da decorrente pesquisa e foi decisivo para satisfazer as intenções e concepções pretendidas pela mesma. Segundo Santos (2006, p.39) o “[...] espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.”

O universo de sujeitos das pesquisas foi composto pela coordenação do curso de Educação Física - Licenciatura, cinco (5) docentes do mesmo curso e mais dez (10) acadêmicos, cinco (5) do 6º semestre e cinco (5) do 8º semestre, constituindo um total de 16 sujeitos.

### **3.2.3 Validez, Credibilidade e Fidedignidade**

Segundo Cauduro (2004), por validade pode-se compreender a validade descritiva, a validade interpretativa, a validade teórica (através de referenciais bibliográficos) e a generalização externa e interna. A validade descritiva foi obtida quando os participantes do estudo devolverem as transcrições dos questionários confirmando os depoimentos. A

---

<sup>32</sup> Coordenadora do curso de Educação Física – Licenciatura, cinco (5) docentes do mesmo curso e dez (10) acadêmicos das últimas duas turmas de Educação Física – Licenciatura cinco (5) do 6º semestre e cinco (5) do 8º semestre.

validade interpretativa obteve-se através da leitura dos manuscritos relativos a interpretações de pessoas alheias ao estudo, para verificar a coerência do estudo.

A validade teórica foi validada através da leitura e da interpretação da bibliografia de diferentes autores pertencentes a diferentes contextos e campos do conhecimento. A primeira validade teórica foi dada pelo orientador no decorrer do processo e investigação dos dados, para garantir as possíveis generalizações internas e externas as quais foram especificadas no decorrer da pesquisa, conforme as necessidades do trabalho (CAUDURO, 2004).

A fidelidade das informações deu-se de duas formas distintas, a interna e a externa. No âmbito externo, a pesquisa foi dada para que outra pessoa a lesse e avaliasse a coerência do trabalho (banca avaliadora). No âmbito interno, o contraste é feito a partir da fundamentação teórica, em que o pesquisador compara suas interpretações com as referências coletadas e o orientador do estudo. (CAUDURO, 2004).

A fim de garantir a fidedignidade dos dados coletados dos participantes, os questionários foram arquivados depois de assinados os termos de consentimento livre e esclarecido. Estas ficarão de posse do pesquisador por até cinco anos e depois serão incineradas.

## 4 REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE PESQUISADA

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), em pesquisas qualitativas, o volume de dados gerados, que necessitam organização e compreensão através de um processo contínuo, é muito grande. Trata-se de uma tarefa importante no estudo, onde as informações são lidas, analisadas e ordenadas de acordo com categorias de significados, e sua definição se efetua a partir de sua própria informação. O processo de análise e interpretação dos dados inicia com a organização dos dados coletados.

Para que o problema de pesquisa fosse concretizado buscamos identificar se a atuação do professor formador do curso de Educação Física-Licenciatura constitui-se em prática mediadora, adotando alguns critérios de seleção que foram escolhidos para definir os colaboradores, aqueles de quem seriam coletados os dados, a fim de que as informações fossem coerentes e significativas à investigação.

Para que a análise pudesse transcorrer da maneira correta e com maior aproveitamento das informações, estruturamos o trabalho de interpretação em três níveis, seguindo, em partes, a estruturação feita por Cauduro (2004).

### 4.1 PRIMEIRO NÍVEL DE ANÁLISE - DADOS COLETADOS

Nesta primeira fase de análise, os dados coletados foram reunidos, agrupados por natureza e classificados com códigos de identificação.

No total foram realizados 10 (dez) questionários com os acadêmicos<sup>33</sup> do curso de educação física-licenciatura, 5 (cinco) questionários com os docentes do mesmo curso e um questionário com a coordenadora do curso de educação física-licenciatura os quais foram assim classificados com os seguintes códigos:

**Quadro 1:** Questionário dos Acadêmicos

Questionário	Data	Nome fictício	Semestre
A-1	08/12/2015	Ricardo	8º semestre

<sup>33</sup> 5 (cinco) do sexto (6º) semestre e 5 (cinco) do oitavo (8º) semestre.

A-2	08/12/2015	Carol	8º semestre
A-3	08/12/2015	Bruno	8º semestre
A-4	22/02/2016	Estela	8º semestre
A-5	22/02/2016	Leandro	8º semestre
A-6	22/02/2016	Marta	6º semestre
A-7	22/02/2016	Maria	6º semestre
A-8	22/02/2016	Luís	6º semestre
A-9	22/02/2016	Pedro	6º semestre
A-10	22/02/2016	João	6º semestre

Fonte: Cauduro (2013).

#### Quadro 2: Questionário dos Docentes

Questionário	Data	Nome fictício
D-1	11/12/2015	Caroline
D-2	03/03/2016	Claudia
D-3	23/03/2016	Mônica
D-4	07/03/2016	Lúcio
D-5	02/03/2016	Ana

Fonte: Cauduro (2013).

#### Quadro 3: Questionário da Coordenadora

Questionário	Data	Nome fictício
C-1	03/03/2016	Vitória

Fonte: Cauduro (2013).

## 4.2 SEGUNDO NÍVEL DE ANÁLISE - CATEGORIAS

O segundo nível de análise foi realizado para encontrar as categorias do estudo e suas subcategorias. Neste nível, segundo Cauduro (2004, p. 93), “[...] é quando as categorias relacionadas são combinadas para formar conceitos mais abrangentes ou ideias mais amplas e posteriormente subcategorias.” Ficou assim estabelecido:

**Quadro 5:** Categorias

CATEGORIAS
Concepção de Mediação
Contribuição da prática na direção da mediação
Relação Metodológica Adotada x Mediação
Mediação como fator diferencial para a aprendizagem

**Fonte:** Cauduro (2013).

## 4.3 TERCEIRO NÍVEL DE ANÁLISE – A COSTURA

É neste nível que se dá a triangulação propriamente dita. Entrelaçando a visão do pesquisador com os questionários dos acadêmicos, docentes e da coordenadora juntamente com os referenciais teóricos, é possível construir um grande quadro interpretativo. Triviños (1987) diz que a triangulação tem como objetivo básico abranger a máxima amplitude de descrição e compreensão do foco em estudo, buscando diversas maneiras de investigar um mesmo ponto.

Segundo Cauduro (2004, p. 90) encontram-se várias formas de triangulação, todas utilizadas para interpretar os dados analisados. São elas: “[...] triangulação por fontes, triangulação interna, triangulação temporal, triangulação metodológica, triangulação espacial, triangulação teórica, triangulação de experts.”

A triangulação consiste em buscar resumir em um único estudo a combinação das informações provenientes dos mais variados métodos de coleta ou fontes de dados. A triangulação tem como objetivo básico envolver o máximo de descrição, compreensão do foco em estudo, buscando diversas maneiras de investigar um mesmo ponto. (SANTOS, 2005).

Nesse estudo foi utilizada a triangulação por fontes, teórica e por experts (banca).

#### 4.3.1 Concepção de Mediação

Tébar (2011) destaca que a mediação é uma forma de interação. Os mediadores são todos os sujeitos que organizam sua intencionalidade, sua interação e atribuem significados que o educando recebe. Para a coordenadora do curso de Educação Física – Licenciatura, ao mencionar no seu questionário se a mesma “tem conhecimento sobre o que pode ser mediação”, ela respondeu que *Sim. É o fazer pedagógico por meio do diálogo, com interação com o outro. (VITÓRIA, CI<sup>34</sup>).*

Como coordenadora do curso, e com a responsabilidade que seu trabalho exige, o processo de mediação deve concretizar-se com sua iniciativa, para que os docentes possam interligar suas informações e perpetuar em todo o campo acadêmico. Dentre os cinco docentes que participaram da pesquisa, dois mencionaram não ter conhecimento do que seja concepção de mediação. Logo após sua resposta negativa, ambos docentes complementam dizendo:

*Não lembro, mas sei que tive prática pedagógica e metodologias de ensino. Mediação ou prática mediadora, penso que seria a forma como o professor ministra sua aula de forma com que todos os educandos aprendam o que lhes está sendo passado, usando várias formas de metodologias, interagindo com eles. A partir do que eles sabem criar estratégias para ensinar seu conteúdo. (CAROLINE, D1).*

*Por ser licenciado tive sim contato com práticas pedagógicas. No entanto, o termo “mediação pedagógica” não é familiar. Talvez conheça a metodologia mas, com outros termos de nomenclatura. (LUCIO, D4).*

Sem dúvida, o comentário de Lúcio foi pertinente, afinal, existem outras nomenclaturas que podem definir a mediação, assim como vimos anteriormente no estado do conhecimento (ex: Mediação; Pedagogia Mediadora; Práticas de Mediação; Mediação Pedagógica). Mas o que se torna mais relevante frente a isso, é se as aulas de Lúcio e dos

---

<sup>34</sup> Diferenciaremos as respostas dos sujeitos das ideias de teóricos utilizando o itálico.

demais docentes constituem-se em um processo de mediação. Com a fala de Lúcio podemos alçar alguns pontos de interrogação, se sua aula interliga ou não com o processo de mediação.

Já Claudia e Ana responderam de forma positiva, mostrando ter conhecimento do que se trata o aspecto de mediação.

*Sim, mas não com muita ênfase, como atualmente. Mediação é favorecer a postura reflexiva e investigativa do educando. (CLAUDIA, D2).  
Acredito que sim, porém não com a maioria dos professores. Ensino baseado na técnica, valorização dos alunos mais habilidosos nas escolas de predomínio prático. Mediação é uma prática que considera a realidade do aluno, relaciona o conhecimento com suas necessidades e considera suas dificuldades. (ANA, D5)*

A docente Mônica, de fato, acabou mostrando certa insegurança ao definir a concepção de mediação, não revelando total conhecimento sobre a mesma.

*Tenho conhecimento bem superficial do que seja mediação pedagógica. Durante meu processo de formação eu tive oportunidade de conhecer a mediação pedagógica, mas sempre de forma indireta. Esse contato se deu durante as disciplinas didáticas, estágios e no trabalho. (MÔNICA, D3).*

Buscando aprofundar ainda mais a discussão recorreremos a Libâneo (1994) quando menciona que mediação predis põe professores e estudantes abertos ao diálogo, reforçando sobre o caráter do professor como flexível, incentivador e renovador do conhecimento. É atribuir liberdade ao estudante para que possa falar, questionar, interrogar e discutir sobre o assunto proposto. É buscar atividades que os estudantes possam discutir e opinar, tanto com seu professor, quanto com seus próprios colegas.

Dos cinco docentes, apenas dois mencionaram que tinham conhecimento sobre a concepção de mediação. Certamente isso reflete significativamente no modo de preparar suas aulas e de aplicação de conteúdo com seus acadêmicos. Afirmamos isso, pelo simples fato de que nenhum dos cinco acadêmicos do 6º semestre mostrou conhecimento quando responderam a seguinte pergunta; “Já ouviu falar ou algum professor comentar a respeito de mediação ou prática mediadora? Se sim, em que situação?”. Todos responderam com a negativa não.

Observando, de fato, os questionários do 8º semestre, há uma pequena controvérsia. Apenas o acadêmico Leandro respondeu o questionário de forma negativa para a mesma pergunta elencada acima. *Não lembro. (LEANDRO, A5)*. Os demais acadêmicos do 8º

semestre afirmaram ter ouvido falar em mediação e/ou prática mediadora, citando algumas situações em que isto ocorreu.

*Sim, já ouvi. Em disciplinas como didática, Educação Física: Abordagens Pedagógicas, Esportes: Fundamentação teórico-metodológica. (RICARDO, A1).*  
*Sim. Dentro de algumas disciplinas dentro do curso. (Carol, A2).*  
*Sim, em diversas situações, como durante um seminário, onde todos expõem suas opiniões e sugestões. (BRUNO, A3).*

Com essas respostas, algumas perguntas necessitam de uma explicação um pouco maior. Os docentes praticam e/ou focalizam mais a prática mediadora com os acadêmicos do 8º semestre, mesmo com alguns docentes não sabendo o que significa a mediação? Ou os acadêmicos do 6º semestre, por terem menos experiências vivenciadas que os acadêmicos do 8º semestre, encontram mais dificuldades de discernir alguns aspectos metodológicos intrínsecos nos seus professores?

O que podemos afirmar, é que a educação é um fenômeno complexo. Retrata e reproduz a sociedade, mas também permite que se possa planejar aquela que se deseja. Nessa perspectiva, busca-se uma educação reflexiva que possibilite a emancipação do indivíduo. Portanto, é tarefa da coordenadora, professores e acadêmicos transformar as informações em conhecimentos, realizando um trabalho crítico e emancipatório, através da reflexão de seu fazer. (NOGARRO e SILVA, 2015).

#### **4.3.2 Contribuição da Prática na Direção da Mediação**

Pesquisadores de diversas partes do mundo falam constantemente em práticas voltadas para a mediação pedagógica, práticas educativas, métodos e maneiras utilizadas para ensinar de uma forma tal que o aluno assimile e compreenda o conteúdo proposto pelo professor. Na maioria das vezes o professor de classe “despeja” conteúdos, enriquecendo o aluno de informação. Mas o aluno, por si só, não consegue realizar uma estruturação do aprendizado e, com muita frequência, aquele conhecimento se torna vago na mente do aluno. Segundo Freire, (2004, p.22) [...] “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.”

A prática seguida pelo docente por uma metodologia voltada para o processo de mediação é defendida neste trabalho como uma linha metodológica significativa para o crescimento e desenvolvimento, não só de acadêmicos, mas também de todos os indivíduos

inseridos nas suas mais diversas áreas do conhecimento político, social, educacional e cultural. Ao observar a resposta da coordenadora do curso pesquisado se ela “identifica práticas de mediação no trabalho de seus professores”, a mesma citou alguns exemplos observados durante seus seis anos de experiência como coordenadora, mencionando que os docentes têm *Didática no fazer pedagógico. Sanam dificuldades de ensino aprendizagem. Há desacomodação do professor. Alguns são Inovadores.* (VITÓRIA, C1).

Para que o docente desempenhe na prática essas competências mencionadas pela coordenadora, tem que vir à tona muito empenho e dedicação, pois sem esse esforço, o caminho certamente ficará mais desditoso. O processo de mediação necessita, também, de uma teoria alicerçada com a prática, pois uma depende da outra. Na visão dos docentes, ao responderem “quais atividades teóricas e/ou práticas mais utilizam para alcançar o processo de mediação? Podes dar exemplos de como as realiza?” os mesmo mencionaram que:

*As minhas aulas teóricas são expositivo-dialogadas, em que o educando é estimulado a participar contribuindo para o assunto que está sendo estudado. As aulas práticas, tem o embasamento teórico e prático, exposição de técnicas e métodos e a solicitação de que o educando participe na elaboração/criação de novos movimentos, novas dinâmicas e adaptação de regras e espaços.* (CLAUDIA, D2).

*Debates envolvendo a prática do dia-a-dia do aluno.- Dinâmica de apresentação oral e/ou escrita. Buscar experiências extra classe. -Atividades que envolvem o conhecimento prévio dos alunos (elaboração de aulas ou dinâmicas práticas).*(MÔNICA, D3).

*Através de seminários, socialização do conhecimento construção de atividades práticas, relacionados ao conteúdo teórico.* (ANA, D5).

Caroline (D1) foi além na sua explicação frente aos demais docentes. A mesma afirmou utilizar o processo de mediação *em todas as suas aulas (D1)*, citando exemplos de atividades desenvolvidas em aula.

*Para ensinar os passos básicos da dança forró, ensino primeiro as danças gaúchas, que a maioria dos alunos já conhece, e faço a transferência de aprendizagem dessa dança para o forró, bem como a história dessa dança, estado onde surgiu, como é vista no nordeste e no sul. Também faço uso dos trabalhos em duplas, para que o aluno que está com dificuldades consiga aprender o correto (um que tem mais facilidade com um que tem menos facilidade). Uso da criatividade também faz parte das aulas – ensino os passos básicos e em grupos criam uma sequência coreográfica.* (CAROLINE, D1).

Somente o docente Lúcio (D4) não quis responder essa pergunta. Observando as respostas da coordenadora e dos docentes, as atividades desempenhadas e competências citadas são identificadas e observadas pelos acadêmicos? Ao perguntar “quais atividades

seus professores costumam realizar e que dispõe liberdade para que você possa refletir com seus colegas e com o próprio professor?” Quatro acadêmicos do 6º semestre (A7, A8, A9 e A10) e um acadêmico do 8º semestre (A5) revelam de forma similar a respeito das atividades que seus docentes costumam desempenhar e que têm um propósito de dar autonomia para os acadêmicos. Os mesmos declaram que:

*Trabalhamos em grupo, onde o grupo discute junto. (MARIA, A7).*

*Trabalhos em grupo. Ex: circuitos, gincanas (LUIZ, A8).*

*Trabalhos em grupos. (PEDRO, A9).*

*Fazendo dinâmicas, deixando os alunos interagirem uns com os outros e com professor x alunos. (JOÃO, A10).*

*Atividades em grupo e jogos cooperativos onde há objetivo e todos precisam fazer sua parte para cumprir o objetivo, após o jogo o professor faz a sua. (LEANDRO, A5).*

Pode-se verificar que as respostas dos acadêmicos vão de encontro com as atividades que a docente Mônica (D3) realiza em sala de aula. As atividades em grupo são de fundamental importância para que o sujeito possa investigar e ir ao encontro com ideias diferentes, ideias a serem pensadas e refletidas, vindas de seus próprios colegas. Com isso, o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Dar a devida atenção tanto nos seus questionamentos, modo de expressar-se, quanto no expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. Trabalhos dinâmicos e/ou em grupo servem para unir vários pensamentos, respostas e opiniões, mostrando como seus alunos estão reagindo à atuação do professor. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a dificuldades no processo de aprendizagem de cada aluno. (LIBÂNEO, 1994).

Já para a acadêmica Marta do 6º semestre e Carol do 8º semestre, a atividade em que os docentes mais costumam dispor liberdade diz respeito às disciplinas que refletem sobre a experiência na docência. Vejamos:

*Disciplinas de experiência docente é onde o aluno tem o maior oportunidade de expor ideias em formas de aula. (MARTA, A6).*

*Atividades de aplicar as atividades seria dentro das aulas de oficinas de experiência docente, onde podemos interagir e explorar. (CAROL, A2).*

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física-Licenciatura (URI, 2012, p.15)<sup>35</sup>, PPC, o mesmo agrega na modalidade “formação específica” seis disciplinas de Oficina de Experiência Docente<sup>36</sup>, o que pode ser considerado pouco o espaço para práticas mediadoras se a discussão e a liberdade de expressar ocorrer somente nessas disciplinas, conforme descreveram as acadêmicas Marta e Carol.

Ricardo, Bruno e Estela, todos do 8º semestre, citam atividades que oportunizam liberdade de uma forma parecida com o que as docentes Claudia (D2) e Ana (D5) mencionaram anteriormente. Os acadêmicos disseram que as atividades são:

*-Seminários com trocas de experiências (estágios). - Professores abertos a questionamentos. -Construção e sugestões de alunos nos planos de ensino. (RICARDO, A1).*

*Ex: o professor traz um filme (documentário) sobre determinado assunto ou conteúdo. Em seguida reúne a turma e faz um breve comentário geral, onde cada um diz o que achou e que finalidade teve o assunto. (BRUNO, A3).*

*Atividades recreativas que envolvem todos, atividades que interligam conteúdos para aprimorar o aprendizado. (ESTELA, A4).*

Não conseguimos encontrar uma uniformidade de atividades que são executadas pelos docentes e acadêmicos. Quem sabe, seja por isso que a educação é tão interessante e importante, onde cada professor dispõe de sua própria metodologia e os acadêmicos agregam para si o que entendem ser necessário e importante. Se cada acadêmico mencionou as atividades que mais chamaram sua atenção nas aulas (com um caráter de mediação), certamente podemos identificar uma variedade de estilos e pensamentos diferentes. Isto graças ao fato de que alguns destacaram os trabalhos em grupo, atividades dinâmicas, seminários, filmes e até mesmo entraram em destaque algumas disciplinas específicas do curso.

Com isso, trazemos à pauta uma importante observação: se os acadêmicos mencionaram atividades diversas que consideram destaques no processo de mediação, vimos que cada qual pensa de forma diferente, e o principal, aprende de forma diferente dos demais, porque internalizaram diferentes atividades uns dos outros. Cada um aprende de uma forma. Mas se cada um aprende de uma forma, as aulas dos docentes devem ser iguais? Se os acadêmicos não expressarem suas inquietações, os docentes vão saber de que forma eles podem render mais no processo de ensino e aprendizagem? Por isso a

<sup>35</sup> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Departamento de Ciências da Saúde. **Projeto Político Pedagógico de Graduação no Curso de Educação Física**. Modalidade Licenciatura. 2012.

<sup>36</sup> (I-A com 60hs; II-A com 60hs; III-B com 30hs; IV-B com 30hs; V-B com 30hs; e VI com 60hs).

importância do processo de mediação e de uma autonomia maior para os acadêmicos em sala de aula.

O papel do docente é auxiliar os acadêmicos a adquirirem habilidades, conhecimentos, atitudes, etc. Esta função caracteriza-se por um planejamento de situações e oportunidades que venham a desencadear uma atividade do acadêmico (física ou mental) que possibilite a aprendizagem. O acadêmico é quem deve memorizar, pensar, resolver problemas, aplicar conhecimentos em situações diversas. O docente é quem deve fazer despertar o interesse dos acadêmicos pelo assunto, guiá-los durante o ensino, corrigi-los, orientá-los, ensiná-los, a fim de que o processo de mediação ocorra, facilitando e internalizando a aprendizagem. (IMBERNÓN, 2011).

#### **4.3.3 Relação Metodológica Adotada x Mediação**

O modo como cada docente desenvolve sua aula ou metodologia que utiliza, possui uma natureza peculiar. Nos cursos de licenciatura, as disciplinas de formação pedagógica, geralmente, possibilitam ao futuro professor contato com um corpo organizado de ideias que procuram subsidiar e orientar a prática educativa. “Este conjunto, constituído pelas teorias pedagógicas ou psicopedagógicas sobre a educação, é caracterizado por Mello (1982) de ideário pedagógico. Cada professor, por sua vez, filtra tal ideário a partir de suas próprias condições e vivências”. (MIZUKAMI, 1986, p.4).

Professores com pouca vivência e/ou necessidades de ajuda no desenrolar de suas aulas com os acadêmicos, visando à busca da aplicação de um método satisfatório que atenda todos na sala de aula, carece de uma ajuda não só dos demais professores do corpo docente, mas também, da coordenadora geral como responsável por ajudar e cobrar pela eficiência e qualidade dos mesmos. Ao responder à pergunta “como coordenadora do curso de Educação Física – Licenciatura, como acredita que seu trabalho contribuiu para que sejam desenvolvidas práticas de mediação de docentes e alunos?”, a mesma respondeu: *Incentivando e valorizando o professor no seu cotidiano em sala de aula. (VITÓRIA, C1).*

O coordenador é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando seu trabalho diretamente relacionado aos professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas

situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação. (LIBÂNEO, 2001).

O coordenador de curso deve incentivar e motivar seus professores para que os mesmo alcancem os objetivos propostos para a aprendizagem de seus acadêmicos. Deve mostrar o que está ocorrendo de forma equivocada e mal planejada, afinal, nem todos os docentes orientam suas aulas pelo método mais recomendado à aprendizagem. Para sabermos se os métodos utilizados pelos docentes em sala de aula estão voltados para a mediação, foi proposto aos mesmos responderem a pergunta: “Acredita que os métodos que utiliza em sala de aula constituem-se em práticas mediadoras?”. Dos cinco docentes, Lúcio (D4) foi o único que não respondeu à pergunta. Já Caroline, Claudia e Ana responderam *sim*, e acrescentaram dizendo:

*Porque todos aprendem o conteúdo por meio da teoria e prática do que esta sendo passado (vídeos, pesquisas, trabalhos em grupos). (CAROLINE, D1).*

*Porque permitem ao educando interagir e criar a partir da atribuição de significados aos conteúdos. (CLAUDIA, D2).*

*Inferimos diretamente na vida dos educando. Associamos os conteúdos à prática e oportunizamos o diálogo na sala de aula. (ANA, D5).*

Para a docente Mônica (D3), a incerteza se sua aula era constituída do processo de mediação surgiu ao descrever que

*[...] como não tenho conhecimento aprofundado nessa teoria, não sei se consigo colocar em prática sempre. Mas durante minhas aulas, busco promover o debate (deixar o aluno expor suas experiências profissionais/pessoais), a elaboração de textos que agregam além do embasamento teórico as experiências práticas e também realizo avaliações que tem caráter diferente. Isso porque as características pessoais dos alunos podem influenciar na forma que são avaliados. Por exemplo, um aluno tímido pode ter facilidade em escrever, suas experiências não o estimularam a falar em público, então se a avaliação for apenas prática ou falar em público, esse aluno pode ser prejudicado e vice-versa. (MONICA, D3).*

Segundo Nogaro e Silva (2015), o professor deve ser um profissional comprometido. Ser professor vai além do conhecimento de suas especializações. A função docente envolve valores, e definir quais são estes valores não é uma tarefa fácil, já que vivemos em uma sociedade pluralista que apresenta conflitos de diferentes ordens e, não poucas vezes, o professor sente-se marginalizado pela sociedade como se sua função fosse desnecessária, reproduzindo discursos estereotipados que ocultam e dificultam o discernimento de importantes valores.

Nesse sentido, o profissional precisa mais aperfeiçoamento, mais experiência e convivência com teorias de seu conhecimento, como também “navegar” rumo a áreas e conhecimentos diferentes, com o objetivo de relacionar seus aprendizados com a prática.

Como mencionado anteriormente, a maioria dos docentes organiza suas aulas dentro do processo de mediação. Pois bem, perguntamos aos acadêmicos: “identifique, dê exemplos de atividades, metodologias ou práticas de seus professores em conduzir a aula dentro do processo de mediação”. As acadêmicas Estela e Marta responderam de forma pouco esclarecedora, dizendo: *Atividades que exija o pensar, usar o raciocínio para que se desenvolva a atividade. (ESTELA, A4). Atividade de experiência docente, aulas de anatomia. (MARTA, A6).*

Na visão de Pedro, nem todos os professores utilizam do método de mediação em suas aulas. Ele argumenta dizendo que [...] *alguns professores, pois a maioria não dá liberdade aos alunos, explicam a aula, sem saber se o aluno aprendeu na metodologia que o profe trabalha. (PEDRO, A9).*

Saber qual a melhor estratégia de trabalho para que seu aluno possa aprender é um dos grandes desafios da educação no século XXI. Se cada aluno possui um estilo de aprendizagem próprio, qual método o professor precisa utilizar? Irá contentar apenas uma parte de seus alunos? E os demais que teriam facilidade de aprender se fosse com outro método de ensino? São perguntas pertinentes e que cabe uma reflexão após o comentário de Pedro (A9). “O professor deve voltar sua atenção para cada educando, buscar o crescimento incessante de cada um, elevar seu potencial de aprendizagem.” (TÉBAR, 2011, p. 116).

Porém, nem todos responderam como o acadêmico Pedro (A9). Para os demais que responderam o questionário, as aulas dos seus docentes abrangem aspectos de liberdade de expressão concedida aos alunos em sala de aula.

*São os casos dos seminários, discussões sobre determinado tema, situações em que podemos sugerir formas de avaliações. (RICARDO, A1).*

*Aulas inovadoras! Aulas com uso de filmes, lugares dentro da universidade a ser explorado, documentários, viagens. (CAROL, A2).*

*Como já citado, os professores organizam seminários com todo o grupo, onde cada um comenta e defende suas ideias compartilhando o mesmo assunto. (BRUNO, A3).*

*Em várias aulas de diferentes disciplinas foram dadas oportunidades de expor ideias e questionar o conteúdo prático trabalhado. No início da disciplina esportiva era utilizado quadro para explicações e questionamentos. (LENADRO, A5).*

*Alguns professores dão liberdade e esse diálogo acontece através de slides e apresentações de trabalhos. (MARIA, A7).  
Através de diálogo, slides, pesquisas. (LUIZ, A8).  
Cada professor tem seu método de ensino, alguns se destacam mais, por até ter uma facilidade maior. Tive na faculdade bastante aulas em que os alunos podiam interagir muito com os professores. (JOÃO, A10).*

Como percebemos nas respostas da maioria dos acadêmicos, os docentes realizam o processo de mediação em sala de aula. A interação que os docentes mobilizam em suas aulas é relevante, estabelecendo entre ambos uma ação pedagógica que pode vir a ser uma ajuda real para o crescimento e aprendizado, tanto do mediador, quanto do mediado, no processo educacional.

Além de o docente propor o processo de mediação em seus métodos de ensino, o mesmo deve buscar manifestar-se ao programa e selecionar a ordem e a dificuldade dos conteúdos. O mesmo deverá saber quando e com que meios pode provocar as mudanças mais adequadas no processo de aprendizagem, afinal, a mediação excede o momento do ato educativo e abre a mente do acadêmico para outros horizontes em sua vida. Cada ato sustenta o degrau seguinte que deverá ser construído com base no conhecimento. O desafio permanente do educador é dar a mão para o educando para que veja além das montanhas de dificuldades presentes e entenda a causa e a finalidade de seus esforços. (TÉBAR, 2011).

Tanto insistimos elencando aspectos que os docentes devem seguir para atingir o processo de ensino e aprendizado de seus acadêmicos, que muitas vezes esquecemo-nos de identificar esses aspectos na sua visão. E preocupados com a opinião deles, perguntamos: “observando as estratégias didáticas de seus professores, quais considera ser mais apropriado para aprender?” Alguns acadêmicos consideram mais apropriadas as aulas que a teoria vai ao encontro da prática, justificando que uma depende da outra para que ocorra o processo de aprendizagem. Eles explicam que

*[...] uma introdução é meramente importante, para o início de um conteúdo, seguindo de prática, fica mais eficaz no aprendizado. (ESTELA, A4).  
Prática. A parte teórica é importante, porém teve algumas disciplinas que a parte prática foi fraca. (MARTA, A6).  
Teoria em sala ensinando como fazer um plano de aula. Porque foi nisso que tive mais dificuldade. (PEDRO, A9).  
Teoria e prática devem andar juntas, principalmente para que o aluno tenha um desenvolvimento ainda maior. (JOÃO, A10).*

Teoria e prática transformadoras se inserem num trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968).

Já para os acadêmicos Leandro, Maria e Luiz quanto mais detalhados forem os ensinamentos e conteúdos mediados pelo professor, melhor. Eis a opinião dos mesmos:

*Método em que dividimos a aula em partes, onde o aluno aprende um determinado exercício dividido em partes até que aprenda a técnica, depois use essa técnica no jogo. (LEANDRO, A5).*

*Sequencia pedagógica. Começa do fácil para o mais difícil. (MARIA, A7).*

*Sequencia Pedagógica, pois trabalha do mais fácil para o mais difícil. (LUIZ, A8).*

As sequências pedagógicas são caracterizadas como etapas realizadas passo a passo, sempre visando atividades que iniciam do mais fácil para o mais complexo. O avanço na aprendizagem dos alunos determina o nível da etapa na sequência pedagógica. Elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação.

Isso implica uma organização dos conteúdos. Há a necessidade de que as atividades de ensino garantam que as “[...] aprendizagens sejam mais significativas e funcionais possíveis, que tenham sentido e desencadeiem a atitude favorável para realizá-las, que permitem o maior número de relações entre os diferentes conteúdos que constituem as estruturas do conhecimento, etc.” (TÉBAR, 2011, p. 175).

Nesse contexto, ao aplicar os conteúdos de forma coesa, para Carol o mais significativo em uma aprendizagem são *os trabalhos. Porque dentro deles conseguimos ler e aplicar dentro dos trabalhos, bem como após apresentar. (CAROL, A2)*. Nesse sentido, Ricardo e Bruno estabelecem algumas sugestões importantes para os docentes na condução de suas aulas, em prol de melhorias pedagógicas.

*Acredito que é necessária uma análise da turma considerando as particularidades de cada indivíduo e, diante disto, perceber o que é mais adequado buscar atingir a todos, sem exceção. (RICARDO, A1).*

*Acho que o professor deve organizar uma aula o menos maçante possível, pois quando a aula se torna cansativa, o aluno não aprende. Aulas diferentes, como através de, vídeos, slides e com um bom diálogo, tornam a aprendizagem mais importante. (BRUNO, A3).*

Realmente identificamos opiniões diferentes dos acadêmicos, o que comprova que cada qual tem seu modo próprio e adequado de pensar e compreender o conhecimento, conseqüentemente, de aprender. Isso demonstra, também, que os docentes não podem apropriar-se de um único método de ensino para atender a todos os acadêmicos. Aulas diversificadas e inovadoras podem fazer a diferença, tornando as aulas menos maçantes, mais dinâmicas e participativas.

Nesse sentido, necessitamos refletir sempre nossa prática de sala de aula, repensar como estamos desenvolvendo nosso trabalho. Como educadores, temos um compromisso maior que a transmissão de conhecimentos, ou internalizar apenas um método de ensino, “[...] pois em muitas situações somos responsáveis pela edificação de personalidades, por trabalhos com pessoas que sempre estarão em um processo de transformação.” (NOGARO E SILVA, 2015, p. 59).

#### **4.3.4 Mediação como Fator Diferencial para a Aprendizagem**

A aprendizagem é uma variedade de conceitos internalizados, de forma a tornar o indivíduo capaz de criar ou modificar experiências ou conhecimentos, é algo bem mais complexo. O desafio para o professor é maior, pois nesta situação o processo de aprendizagem pode ser inserido e não pode ser observado. Um conceito é uma ideia, um quadro mental sobre um grupo de coisas que têm algo em comum. Os conceitos formam-se pela generalização da experiência de cada um sobre um determinado assunto ou realidade.

O papel do professor é auxiliar os alunos a adquirirem habilidades, conhecimentos, atitudes, etc., cabendo ao aluno, e só a ele realmente, a tarefa de aprender. Esta função do professor é caracterizada por um planejamento de situações e oportunidades que venham a desencadear uma atividade do aluno (física ou mental) que possibilite a aprendizagem. O aluno é quem tem a tarefa de memorizar, pensar, resolver problemas, aplicar conhecimentos em situações diversas, etc. O professor é quem desperta o interesse dos alunos pelo assunto, guiá-los durante a instrução, corrigi-los, orientá-los, ensiná-los, a fim de que haja um conhecimento agregado. (IMBERNÓN, 2012).

Ainda, segundo Imbernón (2011), a aprendizagem que os acadêmicos adquirem na universidade é um elemento importante para o desenvolvimento profissional, mas não é único e talvez não seja o suficiente para a sua formação. Ao perguntar para a coordenadora

do curso de Educação Física – Licenciatura: “Acredita que a mediação possa fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos? Por quê?”, a mesma respondeu:

*Acredito que sim, pois a mediação no fazer pedagógico compreende a atitude do comportamento do docente enquanto um facilitador, e incentivador ou motivador da aprendizagem, colocando-se como uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. (VITÓRIA, C1).*

A coordenadora cita alguns exemplos de desempenho dos docentes em sala de aula, mencionando ser importante estarem preocupados com seus desempenhos na aplicação e mediação de seus conteúdos, como também atentos na resposta que seus acadêmicos estão lhes passando quanto à aprendizagem e desenvolvimento das atividades. Mas, “qual seria o papel ou atribuição do professor no processo de ensino e aprendizagem?”. Lúcio (D4) não quis responder essa pergunta. Já a docente Mônica (D3), ao ser indagada sobre essa questão, respondeu que o papel ou contribuição deve ser de *estimular e facilitar o processo*. Tendo a mesma perspectiva, os demais docentes mencionaram que:

*Cabe ao professor criar oportunidades direcionadas de ensino aos educandos. Com sua experiência e conhecimento ele deve conduzir os educandos para um caminho mais fácil de passar o conhecimento. (LUCIO, D4).*

*Fazer com que os alunos aprendam o que está sendo passado a eles, sendo um mediador dos conteúdos passados. (CAROLINE, D1).*

*É, durante o processo de ensino-aprendizagem, dar suporte ao educando, intervindo no sentido de promover a sua autonomia do pensamento e da ação. (CLAUDIA, D2).*

*Mediador; dá subsídios e estimula para o aprendizado. (ANA, D5).*

As atitudes dos docentes referidas acima demonstram certo conhecimento do processo de mediação. Ter consciência de que a autonomia para o educando e as diversas oportunidades criadas para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, tornam-se detalhes importantes dentro de um todo.

Desta forma, o papel e a contribuição dos docentes para a formação educacional já não é mais vista da mesma maneira como acontecia no passado. Inicialmente o pensamento era baseado em conteúdos, visando um professor que desempenhasse um ensino equilibrado. Hoje a ciência é tão importante quanto as atitudes. É importante salientar de que maneira estão sendo aplicadas as aulas, a postura ética do professor, comprometimento com a aprendizagem, relação professor aluno, atitudes estas que vão além de apenas

transmitir conteúdos e que precisam estar em sintonia com o fazer do educador. (IMBERNÓN, 2006).

Seguindo essa linha de pensamento, foi perguntado aos docentes se “em seu ponto de vista, o processo de ensino e aprendizagem pode ser construído de práticas mediadoras? Por quê?”. De uma forma nem tão convincente, Ana (D5) respondeu simplesmente que *sim, acredito que a aprendizagem é facilitada através disso*. Já Caroline e Claudia foram mais além:

*Sim. É uma forma de usar o que sabem para propor novo aprendizado. Fazer uso das transferências de aprendizagem, das várias formas de práticas (global, parcial, fracionado, mental entre outras), da motivação, do conhecimento do resultado (explicar onde está o movimento errado para que melhore). (CAROLINE, D1).*

*Sim. Porque a escola é um espaço de diálogo em que o educando é um sujeito ativo, crítico e reflexivo. (CLAUDIA, D2).*

As experiências vivenciadas em sala de aula são de fundamental importância para o crescimento e amadurecimento do sujeito. Seja ela experimentada em situações positivas ou negativas. Tudo isso nos leva a crescer profissionalmente observando o que se deve ou não absorver como conhecimento intrínseco. Mas nem só na escola estamos sujeitos a aprender. O ambiente extra escolar pode e deve ser considerado como espaço de conhecimentos e de vivência de experiências diversas geradoras de saberes diferentes. Isso fica evidente também na opinião da docente Mônica, ao dizer que:

*Sim, porque cada aluno tem uma história, uma realidade, problemas e qualidades diferentes. Além disso, a formação profissional não é apenas aquela dentro de sala de aula. As experiências das quais cada um é sujeito, mudam o processo de ensino e aprendizagem. É impossível esperar que todos tenham o mesmo aprendizado. (MÔNICA, D3).*

O fato de os docentes entenderem que a necessidade e importância do ensino e aprendizagem devem ser permeadas pela prática mediadora já pode ser considerado um avanço significativo e de grande importância. Mas para ser um avanço real e de crescimento para os acadêmicos os docentes deveriam, de fato, conseguir colocar em prática esses aspectos de mediação. E de forma especial, os docentes deveriam colocar em prática atividades que sejam consideradas mais adequadas, exigentes e estimulantes na concepção dos acadêmicos. Em virtude disso, foi perguntado aos acadêmicos: “Em sua opinião, de que forma o professor deve conduzir suas aulas para que haja maior aprendizado?”. Para a acadêmica Estela do 8º semestre e para Maria, Luiz, Pedro e João do 6º semestre, o docente, ao ensinar, tem como fundamental importância o domínio do

conteúdo acompanhado de competências<sup>37</sup> e habilidades pessoais para exercer a profissão e facilitar o aprendizado dos acadêmicos.

*De forma clara e que haja entusiasmo na prática das atividades, levando o aluno a querer aprender mais. (ESTELA, A4).*

*Com clareza e mostrar que domina o conteúdo. (MARIA, A7).*

*Com clareza e demonstrar que domina o conteúdo e trabalhar com a sequência pedagógica. (LUIZ, A8).*

*Com clareza e mostrando que domina o conteúdo. (PEDRO, A9).*

*Ensinado com amor, e explicando quantas vezes precise ser necessário. (JOÃO, A10).*

Considerando o trabalho docente como uma atividade profissional de alta complexidade, onde vários conhecimentos, habilidades e competências se fazem necessários, consideramos necessário adquirir na formação esses conhecimentos no intuito de obter condições suficientes para ultrapassar os obstáculos do dia a dia. Preparação esta muitas vezes compreendida pelos acadêmicos como competência.

Competência, segundo Selbach et al. (2010), é a capacidade de mobilizar os nossos “equipamentos” mentais para respostas que parecer faltar. Pode-se dizer que é a maneira como articulamos nossas habilidades para alcançar um objetivo, superar um desafio ou vencer um obstáculo. Já habilidades compreendem variáveis, fenômenos, relacionar informações, sintetizar, julgar, correlacionar... que estão associadas e ligadas a atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer, mas ao saber-fazer, saber-conviver e ao saber-ser.

Partindo da visão da acadêmica Marta do 6º semestre, sua sugestão quanto à forma de condução das aulas pelos seus docentes é de uma forma bastante reivindicativa. Para ela, *em algumas disciplinas faltam bastante a parte prática, talvez melhorar essa metodologia em outras disciplinas. (MARTA, A6).* É necessária a existência da prática para que o acadêmico possa refletir sobre ela. Quando se tem somente a teoria, o conhecimento acaba se limitando em apenas imaginar. Concordo com Nogaro e Silva (2015, p.57), quando dizem que “[...] é perceptível que a reflexão sobre a prática não é um pensar qualquer, mas sim uma atitude constante provocada pelo descontentamento de determinada ação.” O refletir do profissional, colocando em prática o que foi estudado, acaba gerando uma maior compreensão da educação como processo dinâmico, mutável e que precisa

---

<sup>37</sup> Adotamos a concepção de competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos para resolver problemas e situações que ocorrerem no cotidiano das pessoas. Competências e habilidades estão associadas uma vez que um conjunto de habilidades conduzem a uma competência.

incessantemente ser repensado, afinal as ações reflexivas devem estar voltadas para a construção de sujeitos inacabados, diferente do que afirmam as pedagogias conservadoras em relação à formação humana. (NOGARO e SILVA, 2015).

Com uma visão plena de mediação, os acadêmicos Ricardo, Carol, Bruno e Leandro salientaram aulas que pudessem dar mais voz aos acadêmicos, mais autonomia e liberdade de expressão nas aulas executadas pelos docentes. Estes acadêmicos afirmaram:

*-Seminários com trocas de experiências (estágios). - Professores abertos a questionamentos. -Construção e sugestões de alunos nos planos de ensino. (RICARDO, A1).*

*6- De acordo com as características da turma, sendo flexível, aberto a mudanças, aceitando sugestões e críticas construtivas. (CAROL, A2).*

*O professor é mediador de sua aula é com ele que os alunos aprendem. O professor tem que partir então buscar inovações dentro das aulas. Seminários, filmes, explorar locais de ensino dentro da universidade. (BRUNO, A3).*

*De uma forma onde todos participem da aula, trazendo suas ideias e opiniões, pois a aprendizagem depende do professor. Ele é quem faz a aula, sendo ela interessante ou não. Se ele quiser que os alunos aprendam, ele tem que procurar meios em que a aula se torne mais atrativa e interessante para seus alunos. (LEANDRO, A5).*

A resposta dos acadêmicos vai ao encontro da proposta inicial dessa pesquisa, que visa uma educação libertadora com um docente com habilidades e competências necessárias para educar, aberto ao diálogo e com uma metodologia inovadora, oferecendo liberdade para o acadêmico expressar suas inquietudes. Ir ao encontro do que os acadêmicos mencionaram é atingir os objetivos que Freire (1996) menciona em suas teorias. Em sua concepção de educação, expõe que o educador deve procurar desenvolver a autonomia de seus alunos, sendo um educador humanista com postura ética frente à sociedade, tendo compromisso com uma nova dinâmica de ensino, sendo autêntico e fazendo a relação teoria e prática.

Dialogar, debater, transformar e ampliar o conhecimento para além das palavras. Dialogicidade é construir na relação com o ser diferente, passando pela sensibilidade em querer conhecer o pensamento do outro, em compreender a sua realidade, a sua forma de ver o mundo. “Dialogar é interagir com o outro, respeitá-lo em sua forma de ser, é acolher suas necessidades e dispor-se a construir uma nova história junto com o outro, a partir da história que cada um já traz consigo.” (PIN, 2014, p.79).

Freire (2004, p. 136) já dizia que “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma com a inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.”

## 5 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

É com muita alegria e satisfação que chego à etapa de conclusão desta pesquisa, após um longo período de estudo, análise e leitura. Não foi um caminho fácil de ser percorrido, porém gratificante, onde crescimento pessoal, intelectual e profissional obtidos por mim, neste trabalho, recompensam os momentos subtraídos do lazer e do descanso nestes quase dois anos de Mestrado em Educação.

Sem a pretensão de generalizar os achados dessa investigação e prescrever conclusões definitivas, acredito que este estudo provoque reflexões e novos questionamentos a respeito se a metodologia dos docentes do Curso de Educação Física – licenciatura constitui-se de práticas mediadoras, e se a mesma é aceita pelos acadêmicos, visto ser uma pesquisa qualitativa que retrata os atores investigados. Para esse estudo, a pergunta de pesquisa foi: a atuação do professor formador do curso de Educação Física-Licenciatura constitui-se em prática mediadora? Seu objetivo geral: investigar se a atuação do professor formador do curso de Educação Física-Licenciatura constitui-se em prática mediadora.

Após a análise e interpretação dos dados passo a responder aos meus questionamentos iniciais, de forma interpretativa, acerca da atuação do professor formador do curso de Educação Física – Licenciatura. No tocante aos objetivos específicos da pesquisa, passo agora a descrever seus resultados.

Quanto ao conhecimento sobre o que seria mediação, a coordenadora do curso de Educação Física – Licenciatura mostrou ter conhecimento sobre o tema. Para os docentes do curso, mesmo que Caroline e Lucio mencionem não ter conhecimento sobre o tema, a docente Caroline soube explicar de uma forma coerente e convincente a respeito do conceito de mediação, desconhecido apenas nas palavras do docente Lúcio. A docente Mônica mencionou que conhece de forma superficial o conceito de mediação, a mesma percepção foi manifesta pelas docentes Claudia e Ana que souberam descrever de forma breve e bastante clara.

Neste sentido, se alguns docentes não sabiam do que se tratava o processo de mediação, no entanto, poderiam estar praticando/ou não a mediação sem saber disso. Se alguns docentes não souberem conceituar práticas mediadoras, certamente isto refletirá nas

aulas e nos ensinamentos de seus acadêmicos. Ao perguntar para os acadêmicos do curso de Educação Física – Licenciatura, apenas 4 (quatro) acadêmicos do 8º semestre souberam descrever se teriam ouvido falar ou teriam conhecimento do que seria mediação. Já 1 (um) acadêmico do 8º semestre e 5 (cinco) do sexto semestre responderam que não lembravam ou que não tinham conhecimento.

Acredito que exista essa diferença entre os acadêmicos pelo fato de que nos três últimos semestres (6º, 7º e 8º) estão incorporadas algumas disciplinas que possam fornecer uma maior autonomia para os acadêmicos, a exemplo da disciplina de Monografia A e B e o Estágio Supervisionado<sup>38</sup>, o que acarretaria maior liberdade e flexibilidade para a pesquisa e para o acadêmico desenvolver sua prática docente nas escolas. Em virtude disso, dúvidas e questionamentos vão surgindo mais constantemente conforme o andar da disciplina de Monografia A e B e o Estágio Supervisionado, fazendo com que o docente abra maior tempo para debates e questionamentos em sala de aula, com o intuito de sanar as dificuldades. Nessa perspectiva, acredito que seja por isso que boa parte dos acadêmicos do 8º (oitavo) semestre mostraram ter conhecimento sobre mediação por uma maior bagagem adquirida até o seu último ano de faculdade, o que não ocorre com os acadêmicos do 6º semestre que teriam ainda um bom tempo de experiência e aprendizado até chegar no 8º semestre.

Ao diagnosticar se os docentes utilizam metodologias que revelam práticas mediadoras, constatamos que quatro docentes utilizam, ou ao menos procuram utilizar em suas aulas. Apenas um docente (Lúcio) não quis responder. Comparando a resposta dos docentes com a dos acadêmicos, percebemos que apenas Pedro (A9) respondeu que os docentes não dão muita liberdade e autonomia para os acadêmicos em sala de aula. Já os nove acadêmicos restantes e participantes da pesquisa, responderam que os professores utilizam de alguma forma metodologias que revelem práticas mediadoras.

Mas, o cerne da questão é se a atitude mediadora dos docentes contribui/facilita (ou não) a aprendizagem dos acadêmicos. Na visão da coordenadora do curso de Educação Física – Licenciatura a mediação é essencial para o crescimento cognitivo, afetivo e social do acadêmico, destacando que o docente é o principal sujeito para que essa prática ocorra. Na visão dos docentes, apenas Lúcio não respondeu a pergunta. Quanto aos demais, todos responderam na mesma direção da coordenadora, destacando a maior responsabilidade do

---

<sup>38</sup> Universidade Regional Integrada do Ato Uruguai e das Missões. Departamento de Ciências da Saúde. **Projeto Político Pedagógico de Graduação no Curso de Educação Física**. Modalidade Licenciatura. 2012.

docente para que o processo de mediação ocorra. Externaram palavras convincentes, tais como: *Cabe ao professor; Fazer com que os alunos; Dar suporte ao educando; Dar subsídios e estimula para o aprendizado.*

E para o acadêmico, o processo de mediação pode facilitar sua aprendizagem? Na visão dos acadêmicos Estela (A4), Maria (A7), Luiz (A8), Pedro (A9) e João (A10) os docentes devem apresentar domínio sobre o conteúdo, paciência, amor e dedicação quando estiverem ensinando. Já os demais acadêmicos Ricardo (A1), Carol (A2), Bruno (A3), Leandro (A5) e Marta (A6) mencionaram de uma forma totalmente voltada para a mediação, utilizando expressões como: *seminários; unir teoria com a prática; sugestões de alunos; professor flexível; aberto a sugestões.* Estas foram respostas elencadas pelos acadêmicos, demonstrando que as atividades mediadoras e um professor aberto ao diálogo podem contribuir para um melhor ensino e aprendizado dos acadêmicos.

Com base nos dados coletados, acredito que o curso de Educação Física – Licenciatura está em processo de evolução no que diz respeito à mediação. Mesmo alguns docentes não tendo conhecimento do que se trata este processo, alguns estão praticando em suas aulas, sem nem sequer saber. Mesmo não havendo o devido conhecimento sobre o conceito de mediação e/ou desconhecer o significado da palavra, os mesmos reconhecem a devida importância da autonomia que o acadêmico deve ter em sala de aula. Mesmo assim, acredito que as aulas não sejam planejadas com a preocupação de que o diálogo e a autonomia possam ocorrer em sala de aula. O que concorre, às vezes, para essa autonomia segundo os acadêmicos, é a abertura que cada disciplina proporciona a eles. Posso afirmar, com base nos relatos dos acadêmicos, que há algumas disciplinas nas quais os docentes atribuem maior liberdade de expressão. Isso fica evidenciado por eles que ocorre na: *Experiência docente, didática, nos estágios e alguns seminários.*

Se esperarmos que, às vezes, os docentes (muitas vezes sem saber) possam planejar e oferecer uma aula diferente voltada para o diálogo, colaboração e autonomia do acadêmico, ou esperarmos apenas essa oportunidade de atividades mediadoras em algumas disciplinas (que foram mencionadas pelos acadêmicos) veremos que é muito pouco para a aprendizagem e preparação de um acadêmico, futuro professor.

Afinal, os futuros professores e professoras devem estar preparados para entender as transformações que surgem nos diferentes campos. As instituições têm um papel decisivo na formação inicial, não só em relação ao conhecimento profissional, mas também em relação à cultura docente.

A formação confere um conhecimento profissional básico, permitindo trabalhar na educação no futuro, adquirindo tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos. No desenvolvimento do conhecimento, a metodologia deve fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências. Portanto, ao investigar se a atuação do professor formador do curso de Educação Física-Licenciatura constitui-se em prática mediadora, conclui-se que: a coordenadora sabe dos aspectos de mediação e a sua importância para a relação professor - acadêmico. Procura promover seminários para que ocorra essa troca de experiências e atribuições da autonomia e liberdade de diálogo ao acadêmico. Porém, percebemos nas respostas dos sujeitos, pouca contribuição da mesma para que o processo de mediação seja internalizado no curso e seja atribuído como um aporte metodológico aos docentes. Quanto aos docentes, em sua maioria, sabem o que significa a mediação, como também a consideram de extrema relevância na educação; porém, não demonstram um planejamento específico voltado para a mediação e, muitas vezes, utilizam esses aspectos sem uma intenção deliberada.

E, por fim, os acadêmicos mencionaram que têm autonomia e liberdade para se expressarem e participarem das aulas em algumas disciplinas ou seminários. Para 5 (cinco) acadêmicos, aulas melhores seriam simplesmente com uma postura diferenciada do docente: sendo mais simpático, atencioso, dominando o conteúdo, explicando com mais amor. E 6 (seis) acadêmicos restantes responderam que gostariam de uma maior liberdade e autonomia em sala de aula: aulas com debate, mais seminários, maior participação dos acadêmicos.

Após estas considerações, pondero que este trabalho não encerra de forma cabal um problema evidenciado, mas sim, principia outras indagações advindas do que aqui foi tratado e estudado. Espero que as reflexões aqui expostas não sejam mais um volume nas prateleiras da biblioteca desta instituição, mas a gênese de outras possibilidades para a docência orientada para a mediação, para o diálogo e para maior aprendizagem. Isto porque considero que a pesquisa contribuiu, primeiramente, para mim enquanto autor, já que a formação em grande parte depende do próprio Mestrando. Em segundo lugar, esta pesquisa se constitui em uma aquisição de conhecimento e ponderações úteis ao curso de Educação Física - Licenciatura da URI - Campus de Frederico Westphalen. Por fim, servirá a todos os futuros leitores, possibilitando uma reflexão sobre a formação profissional.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 102 p.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2a. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- AZEVEDO, E. S. de; SHIGUNOV, V. **Reflexão sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física**. Dissertação de Mestrado em Educação Física CDS/UFSC, 2002.
- BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: Contribuições do Enfoque Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem**. Tese em Educação - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006
- BITTENCOURT, A. A. **A Linguagem cartográfica e a mediação da aprendizagem pelo sucesso de desenvolvimento de materiais didáticos táteis: Experiências com professores em formação continuada**. Dissertação em Geografia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011
- BOLZAN, D. P. V.. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19/10/ 2015.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Lei 9.696 de 01 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9696.htm)>. Acesso em: 15/10/ 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP 01/2002**, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Parecer 009/2001**, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério de educação Conselho nacional de educação. **Resolução CNE/CP 07/2004**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, 2004.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BUSH, R. A. B.; FOLDER, J. P. **La promesa de mediación**. Buenos Aires: Granica, 2006.

CAUDURO, M. T. **Investigação em Educação Física e Esporte: Um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os diferentes olhares sobre a prática do ensino Supervisionado em Educação Física**. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2007.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 2 Edição. Campinas/SP: Papirus, 1989.

DANTAS, J. G. D. **Teoria das mediações culturais: uma proposta de Jesús Martín-Barbero para o estudo de recepção**. Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, 10, São Luís, 2008.

DARIDO, S. C. e SANCHEZ NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. IN: DARIDO, S.C. e RANGEL I.C.A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Koogan, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Koogan, 2008.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. – 10. Ed. – São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]; Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

ESPÍRITO SANTO, E. R. **A mediação pedagógica na educação teológica a distância: um estudo de caso**. Tese de Doutorado. São Leopoldo: Faculdades EST/PPG, 2010.

FALCÃO, M. R. **As relações entre o ensinar e o aprender: o professor como mediador no processo ensino-aprendizagem**. 2010. 302 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

FLICKINGER, H.-G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FREIRE, J.B **Educação Física de corpo inteiro: teoria e prática de educação**. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (2004).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (2011).

FRIGERI, F. A. **A formação do professor de educação física e o estágio supervisionado**. Um estudo de caso em educação física. 2012. Monografia (conclusão de curso) – Programa de curso em Educação Física – Licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai, Frederico Westphalen, 2012.

GADAMER, H. **Verdade e Método I**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALASSO, B. J. B. **Do ensino em linha ao ensino online: perspectivas para a educação online baseada na mediação professor-aluno**. Tese em Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da Arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GERVAI, S. M. S. **A mediação pedagógica em contexto de aprendizagem online**. Tese em Linguística – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUEDES, S. T. R. **A relação teoria e prática no estágio supervisionado**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicologia. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR. Em [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3582\\_2162.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3582_2162.pdf). Acessado dia 21/09/2015.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

IBICIT. Dissertações e teses. Disponível no site: <http://bdtd.ibicit.br>. Acessado em Janeiro de 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. Ed São Paulo: Cortez, 2000, (2006, 2011).

\_\_\_\_\_. **F. Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. **Didática**. Coleção Magistério – 2º Grau. Férias Formatura do Professor. São Paulo: Cortez, 1990 (1994).

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. “Tendências Pedagógicas na Prática Escolar”. In: **Revista da Ande**, nº6, 1982, p. 11- 9.

LIMA, J. M. **A mediação pedagógica na educação a distância**: o caso da Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal da Paraíba. Dissertação em Educação – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MEIER, M. e GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2011.

MINOYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, N. C. **Trabalho em grupo na sala de aula universitária** [manuscrito] /Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

NOGARO, A.; ECCO, I; PALUDO, M. M. A. Mediação e comunicação não-violenta: perspectiva na orientação educacional. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen: URI, v. 13, nº 21, dez. 2011.

NOGARO, A.; SILVA, H. A. **Professor reflexivo**: prática emancipatória? 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

\_\_\_\_\_. A. **O papel da universidade na formação/de-formação docente**. Texto publicado nos Anais do IV Simpósio Nacional da Educação. Frederico Westphalen: URI, 2004.

NUNES, C. **Educação Humanizadora e os Desafios Éticos na Sociedade Pós-Moderna**. VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, realizado no período de 06 a 09 de maio de 2015.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.

PACHECO, D. D. **Percepção de atividades acadêmicas por estudantes universitários**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2008.

PEÇAS, A. Escola, ética, cidadania: a urgência da democracia na ação educativa. In: DALLA COSTA, A. A.; ZARO, J.; SILVA, J. da C. (Org.) **Educação humanizadora e os desafios na sociedade Pós-Moderna**. Santa Maria: Biblios, 2015.

PIN, S. A. **Educar o humano: construção do sujeito em Paulo Freire**. Frederico Westphalen, Litografia Pluma Ltda, 2014.

PISACCO, N. M. T. **A mediação em sala de aula sob a perspectiva de Feuerstein: uma pesquisa ação sobre a interação professor-aluno-objeto da aprendizagem**. Ponta Grossa/PR, 2006.

PUIATI, L. L.; SANDRI, V. **Políticas de formação de professores em periódicos acadêmico-científicos da área da educação**. Edital CAPES/ INEP/ SECAD n.001/ 2008. em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LidianePuiati-ComunicacaoOral-t.pdf>. Acessado no dia 08/05/2015.

PEREIRA, V. A. e CLARO, L. C. (Org.). **Epistemologia & Metodologia nas pesquisas em Educação**. Passo Fundo: Méritos, 2012.

RASTELI, A. **Mediação da leitura em bibliotecas públicas**. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Educar por Competências: o Que Há de Novo?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SANTORO, M.. **Do ensino à aprendizagem – implicações à gestão e organização do trabalho na Educação Superior: Um estudo de caso exploratório sobre as experiências de uma instituição de ensino superior na busca de um modelo educacional centrado no desenvolvimento de competências e na mediação da aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: USP, 2006.

SANTOS, R. V. **Abordagem do processo de ensino e aprendizagem**. 2005. Disponível em: < [ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/19\\_40.pdf](ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/19_40.pdf)>. Acessado em 12/10/2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SIGNATES, L. Estudo sobre o conceito de mediação. Grupo de estudos sobre práticas de recepção a produtos midiáticos. **Novos olhares**, ECA/USP, n. 2, 2 sem., 1998.

TARDIF, M., LESSARD, C.. **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TAYLOR, S. J.; BOGNAN R. **Introducción a los métodos cualitativos e investigación**. 2. Ed. Barcelona: Paidós, 1998.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. São Paulo: Senac, 2011.

TERRAZAN, E. A., DUTRA, E. F., SILVA, A. A. Configurações Curriculares em Cursos de Licenciatura e Formação Identitária de Professores. **Revista Diálogo Educacional**, v.8, n.23, jan./abr., p.71-90, 2008.

TORRES, A. C. P. L. G. C. **O processo de formação de conceitos e a configuração das mediações pedagógicas: a voz de professores de cursos de formação docente**. 2010. 222p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. **Sugestões para estruturação de um projeto de pesquisa**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública, Departamento de Pesquisa e Publicações, 1990 (Cadernos de Pesquisa, 2/91).

VIVIAN, D. **Mediações Pedagógicas: entre a educação de jovens e adultos e o trabalho**. – Porto Alegre, 2008. 114 F. + Apêndices. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fortes, 1987.

ZABALDA, M. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Termo de Autorização da Instituição

Eu, abaixo assinado, responsável pela URI Frederico Westphalen autorizo a realização do estudo **A Prática Mediadora do Professor Formador do Curso de Educação Física Licenciatura**, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado(s) pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Serão as seguintes atividades: Aplicação de questionário para coleta de dados junto à Coordenação, professores e acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física.

Declaro ainda ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, possibilitando condições mínimas necessárias para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Frederico Westphalen, ..... de ..... de 20.....

---

Assinatura e carimbo do responsável institucional

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Fui convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo **A prática mediadora do professor formador do curso de educação física-licenciatura** e que tem como objetivo investigar se a atuação do professor formador do curso de Educação Física-Licenciatura constitui-se em prática mediadora. A pesquisa está sob responsabilidade dos pesquisadores Arnaldo Nogaro e Tharles Gabriele Cauduro, da URI Frederico Westphalen, Departamento de Ciências Humanas. Os pesquisadores acreditam que ela seja importante porque pode contribuir para apontar novas práticas e processos de formação e atuação docente.

A minha participação no referido estudo será de sujeito para responder a um questionário de coleta de dados.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como contribuir para a produção e avanço de novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas. Fui informado também, que os riscos são mínimos ou quase inexistentes.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade destes dados, bem como a não exposição dos mesmos. Todos os documentos e dados físicos oriundos da pesquisa ficarão guardados em segurança por cinco anos e em seguida descartados de forma ecologicamente correta.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência a que tenho direito.

A participação no estudo não terá nenhum custo para mim e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Fui esclarecido (a) de que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que meus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se eu achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como fui esclarecido (a) ou que estou sendo prejudicado (a) de alguma forma, poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da URI Frederico Westphalen pelo telefone (55) 3744 – 9200 Ramal 306), entre segunda e sexta-feira das 13h30min às 17h30min ou no endereço Rua Assis Brasil, 709 na URI Frederico ou pelo e-mail cep@uri.edu.br

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Tendo sido orientado quanto ao teor deste estudo e compreendido a natureza e o objetivo do mesmo, manifesto meu livre consentimento em participar.

<b>Dados do participante da pesquisa</b>	
Nome:	
Telefone:	
E_mail:	

Frederico Westphalen, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

Av. 7 de setembro, 1621, telefone 534-99895162

---

Assinatura do Aluno Pesquisador

Telefone 55 99013101

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ANÔNIMO PARA O COORDENADOR DE CURSO

### Termo de Ciência para Questionário Anônimo

Você está convidado (a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa **A prática mediadora do professor formador do curso de educação física-licenciatura** sob execução do(a) aluno(a) Tharles Gabriele Cauduro, telefone 55 99013101 e sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof. Arnaldo Nogaró. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado (a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da URI – Frederico Westphalen (Fone: (55) 3744 – 9200 Ramal 306).

---

### QUESTIONÁRIO

- 1) Quantos anos está como coordenador (a) do curso de Educação Física-Licenciatura? Qual a tendência pedagógica que acredita seguir em seu trabalho?
- 2) Tem conhecimento sobre o que pode ser mediação? Segundo Tébar (2011, p.114) “mediação é uma forma de interação que engloba todos os âmbitos da vida dos educandos. Os mediadores são todas as pessoas que organizam com intencionalidade sua interação e atribuem significados aos estímulos que o educando recebe”. E para você, o que seria mediação ou uma prática mediadora?
- 3) Como coordenador (a) do curso de Educação Física-Licenciatura, qual sua principal contribuição para que ocorra o processo de mediação de docentes e alunos?
- 4) Em sua opinião, quais metodologias seriam mais adequadas para serem utilizadas pelos docentes em sala de aula visando atingir o processo de mediação?
- 5) Acredita que a mediação possa fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos? Por quê?

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO ANÔNIMO PARA OS DOCENTES

### Termo de Ciência para Questionário Anônimo

Você está convidado (a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa **A prática mediadora do professor formador do curso de educação física-licenciatura** sob execução do(a) aluno(a) Tharles Gabriele Cauduro, telefone 55 99013101 e sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof. Arnaldo Nogaro. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado (a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da URI – Frederico Westphalen (Fone: (55) 3744 – 9200 Ramal 306).

---

### QUESTIONÁRIO

- 1) Há quanto anos atua como professor (a) do Ensino superior? Tem conhecimento do que seja mediação pedagógica?
- 2) No seu processo de formação houve oportunidade de conhecer ou ter contato com a mediação pedagógica? Segundo Tébar (2011, p.114) “mediação é uma forma de interação que engloba todos os âmbitos da vida dos educandos. Os mediadores são todas as pessoas que organizam com intencionalidade sua interação e atribuem significados aos estímulos que o educando recebe”. E para você, o que seria mediação ou uma prática mediadora?
- 3) Qual seria o papel ou atribuição do professor no processo de ensino e aprendizagem?
- 4) Acredita que seus métodos utilizados em sala de aula, constituem-se em práticas mediadoras? Por quê?
- 5) Em seu ponto de vista, o processo de ensino e aprendizagem deve ser constituído de práticas mediadoras? Por quê?
- 6) Quais atividades teóricas e/ou práticas você mais utiliza para alcançar o processo de mediação? Podes dar exemplos de como as realiza?

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO ANÔNIMO PARA OS ACADÊMICOS

### Termo de Ciência para Questionário Anônimo

Você está convidado (a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa **A prática mediadora do professor formador do curso de educação física-licenciatura** sob execução do(a) aluno(a) Tharles Gabriele Cauduro, telefone 55 99013101 e sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof. Arnaldo Nogaró. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado (a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da URI – Frederico Westphalen Erechim (Fone: (55) 3744 – 9200 Ramal 306).

---

### QUESTIONÁRIO

- 1) Qual semestre do curso de Educação Física-Licenciatura você está cursando? Já ouviu falar ou algum professor comentar a respeito de mediação ou prática mediadora? Se sim, em que situação?
- 2) Segundo Libâneo (2010) o processo de mediação predispõe professores e estudantes abertos para o diálogo e reforça mais o caráter do professor como flexível e renovador do conhecimento. Ex: Atribui liberdade aos acadêmicos para falar, interpretar, discutir e dar opiniões. Procura realizar atividades para interagir entre os acadêmicos. Com base nisto, seus professores procuram conduzir a aula dentro desta sistemática? Por quê?
- 3) Para você, qual o método ou forma que considera ser mais apropriado para aprender? Por quê?
- 4) Quais atividades seus professores costumam realizar e que dispõem liberdade para que você possa pensar, refletir e interagir com seus colegas e com o próprio professor?
- 5) Em sua opinião, de que forma o professor deve conduzir suas aulas para que haja maior aprendizado?