



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Licenciatura em Educação Física

RAFAELLA JUNQUEIRA DA SILVA TAVARES

MEDIAÇÃO DOCENTE NAS AULAS TEÓRICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Um debate sobre as representações sociais de saúde

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília
2021

RAFAELLA JUNQUEIRA DA SILVA TAVARES

MEDIAÇÃO DOCENTE NAS AULAS TEÓRICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Um debate sobre as representações sociais de saúde

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

Orientador: Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende

Brasília

2021

RAFAELLA JUNQUEIRA DA SILVA TAVARES

**Mediação docente nas aulas teóricas de Educação Física:
um debate sobre as representações sociais de saúde**

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

Brasília, 10 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende
Faculdade de Educação Física/UnB



Prof. Alfredo Feres Neto
Faculdade de Educação Física/UnB

Dedicatória

Dedico esse trabalho a todos os professores que se propõem a fazer a diferença na educação brasileira, mesmo com todos os obstáculos em seus caminhos.

Agradecimentos

Agradeço aos meus professores, por terem feito parte de minha construção pessoal como ser humano e como futura profissional. Foram anos de intenso amadurecimento na faculdade, que me fizeram evoluir e enxergar o mundo com outros olhos. Meu agradecimento especial vai para o professor Alexandre Rezende, que me inspirou, desde a primeira aula que tive com ele, a querer ser excelente. Além dos que me ajudaram fora de casa, gostaria de agradecer aos que me ajudaram de dentro: meus pais, minha irmã e meus sobrinhos – que me mostraram que eu posso ser minha melhor versão não só por mim, mas também pelos outros.

“Envelhecer, qualquer animal é capaz.
Desenvolver-se é prerrogativa dos seres humanos.
E somente uns poucos reivindicam esse direito.”

Osho

Resumo

Tendo consciência da importância do equilíbrio existente entre mente, corpo e alma, o presente estudo apresenta as maneiras pelas quais as representações sociais de saúde foram abordadas no período em que a autora ministrou aulas de Educação Física no cenário da Educação para Jovens e Adultos em uma escola pública de Taguatinga, localizada no Distrito Federal. O objetivo que norteou a produção deste trabalho se refere à quebra do padrão esperado de um professor de Educação Física em simplesmente levar a turma para a quadra esportiva. Aqui, o foco foi explorar as decorrências do ensino tradicional, analisar suas consequências e apresentar uma nova proposta de mediação de aprendizagem diante do desafio de administrar aulas teóricas. Assim, três turmas foram avaliadas de acordo com um questionário elaborado pela autora, aplicado com o objetivo de melhor adaptar as mediações para cada uma das turmas, das quais duas se destacaram positiva e negativamente. Ao longo do período de aulas, três situações educativas chamaram a atenção e contribuíram significativamente para o desenvolvimento do estudo aqui apresentado. Com isso, este trabalho buscou exemplificar o processo de flexibilização educacional e as conclusões tiradas de cada processo, bem como apresentar as situações educativas e como ocorreu a mediação em cada turma. A conclusão na qual o presente estudo chega se baseia na noção de professor como mediador fundamental entre o conhecimento e o aluno. Entretanto, foi percebido que devemos, como educadores, ser flexíveis na arte de ministrar aulas, pois educar vai muito além de seguir um modelo de ensino padrão para todas as turmas. Na realidade, envolve muita inovação e superação.

Palavras-chave: Educação Física. Aulas Teóricas. Jovens e Adultos.

Abstract

Being aware of the importance of the existing balance between mind, body and soul, this academic work presents the ways in which social representations of health were addressed during the period in which the author taught Physical Education classes in the context of Education for Youth and Adults at a public school, located in Taguatinga – Federal District. The objective that guided the production of this work refers to break the expected standard of a Physical Education teacher in simply taking the class to the sports court. Here, the focus was to explore the consequences of traditional teaching, analyze its consequences and present a new proposal for mediation of learning in the face of the challenge of theoretical classes. Thus, three classes were evaluated according to a questionnaire prepared by the author and distributed with the objective of better adapting the mediations for each class. Two of them stood out positively and negatively. During the period of classes, three educational situations caught the author's attention and contributed to the development of the study presented here. Thereby, this work tried to exemplify the process of educational flexibility, as well as presents educational situations and how mediation occurred in each class. The conclusion reached by the present study is based on the notion of the teacher as a fundamental mediator between knowledge and the student. However, it was realized that we must, as educators, be flexible in the art of teaching classes, because the education goes far beyond following a standard teaching model for all classes. In reality, it involves a lot of innovation and improvement.

Keywords: Physical Education. Theoretical Classes. Adults and Young Adults.

Sumário

Introdução.....	9
Problema.....	18
Objetivo Geral.....	18
Flexibilização Educacional.....	19
Ciclo de Mediação.....	23
Métodos.....	29
Relato Autobiográfico sobre o percurso formativo.....	32
Resultados.....	36
Descrição do Cenário Educativo.....	36
Conjuntura sociopolítica e comunitária.....	36
Ambiente familiar.....	37
Contexto escolar.....	37
Descrição da Situação Educativa.....	38
Professor e educando.....	38
Proposta pedagógica.....	39
Situações educativas selecionadas.....	44
Análise e Discussão.....	47
Análise do Ciclo de Mediação.....	47
Descrição das 4 fases de comunicação.....	47
Definição da direção do Ciclo de Mediação.....	48
Identificação da interrupção do Ciclo de Mediação.....	49
Análise dos recursos auxiliares.....	50
Inversão da direção do Ciclo de Mediação.....	50
Regulação do nível de dificuldade.....	51
Utilização de estratégias de motivação.....	51
Mobilização da atenção.....	53
Considerações Finais.....	54
Referências Bibliográficas.....	55
Apêndice A – Questionário aplicado em sala de aula.....	56
Apêndice B – Gráficos constando os resultados do questionário aplicado.....	57
Apêndice C – Quadro feito na aula sobre o “tanque interno do corpo”.....	58

Introdução

O tema de pesquisa deste trabalho acadêmico se baseia na elaboração e na execução de um conteúdo didático, bem como na análise dos resultados obtidos ao inserir uma proposta diferente da que os alunos estavam acostumados, dado o desafio de ter que ministrar aulas teóricas de Educação Física.

Assim, vale ressaltar que as circunstâncias vividas pelos professores desta disciplina é um assunto que precisa ser debatido, ao mesmo tempo em que é necessário que se extinga a ideia de que os problemas contidos no cenário educacional brasileiro só poderão ser sanados a partir de intervenção política.

Outrossim, é possível afirmar que não é de hoje que se percebe como os índices de depressão e ansiedade estão atingindo percentuais preocupantes e que isso pode estar indiretamente relacionado com a pouca importância que o ensino tradicional tem dado a este tema. Dessa forma, vale destacar que nosso sistema educacional falha ao ter como objetivo somente o preparo do aluno para o mercado de trabalho, em vez de prepará-lo para a vida, de forma a torná-lo consciente de si próprio como gestor de sua saúde em todas as representações sociais. A discussão sobre o tema da saúde, em particular a saúde mental, é uma das possibilidades interdisciplinares da Educação Física no currículo escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesse âmbito, conforme afirma João Paulo Medina em seu livro “A EDUCAÇÃO FÍSICA CUIDA DO CORPO... E ‘MENTE’”, a falta de uma reflexão mais aprofundada sobre o vasto significado da Educação Física tem tirado dessa disciplina a oportunidade de se estabelecer como uma verdadeira arte e ciência do movimento humano. Baseado nisso, este trabalho apresenta o progresso para levar aos alunos as representações sociais de saúde, baseadas no conceito de “corpo”, “alma” e “mente”, visando ressignificar o conceito de Educação Física para eles.

A temática trabalhada está inserida num contexto social de estudantes jovens e adultos de uma escola pública, situada em uma importante região administrativa do Distrito Federal, os quais tinham pouco ou nenhum contato com atividades físicas e as dimensões dos conceitos de saúde. Além de não praticarem exercícios fora da escola, dentro dela isso também não ocorria, visto que suas aulas de Educação Física eram teóricas. Nessa perspectiva, o presente estudo se caracteriza como

uma pesquisa pedagógica que se dedica à produção de saberes docentes a partir da experiência educativa desenvolvida com duas turmas Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre os cuidados com o corpo e a saúde.

Essa experiência educacional se conecta com a minha trajetória formativa enquanto educadora, pois, por meio da educação, tive a oportunidade de vivenciar uma reflexão existencial, com profundo impacto sobre a minha identidade e maneira de viver. Por isso, sinto-me desafiada a conseguir, como educadora, proporcionar a outras pessoas, o acesso a conhecimentos que possam ter um impacto sobre suas vidas, completando o meu ciclo formativo ao poder compartilhar com outros algo que foi importante para mim.

Sendo assim, com o apoio e a supervisão de um professor experiente, ministrei aulas sobre minha concepção de saúde corporal, emocional e mental, para duas turmas com perfis diferentes, que foram caracterizadas na pesquisa como “turma dos interessados” e “turma dos desinteressados”. Aqui, o objetivo foi refletir sobre a mediação docente para lidar com as dificuldades inerentes à promoção da aprendizagem para os alunos de cada uma dessas turmas – ressalto que as expressões utilizadas para identificar as turmas são meramente descritivas da conduta apresentada pelos alunos em sala de aula, porém, como educadora, ambos tiveram a mesma atenção. Ou melhor, talvez a turma dos “desinteressados” tenha sido considerada como merecedora de uma atenção especial.

Dessa forma, espero que, por meio das minhas explicações, mais professores se sintam motivados a causar impactos positivos na vida de seus alunos e que consigam perceber que é comum que a trajetória seja complicada e frustrante, mas que entendam que o resultado final compensa, pois, quando os profissionais de Educação Física buscarem participar ativamente no processo de transformação do homem e da sociedade brasileira, o resultado será a promoção de elevados níveis de saúde (corporal, emocional e mental) aos alunos e a contribuição para a realização do ser humano como ser gestor da própria vida.

Linha de pesquisa sobre Flexibilização Educacional¹

O estudo sobre o processo de flexibilização educacional, com destaque para a mediação docente na construção de experiências de aprendizagem adequadas para favorecer o desenvolvimento humano, é uma das linhas de pesquisa da Faculdade de Educação Física da UnB que tem por finalidade capacitar futuros professores para que se dediquem à reflexão crítica sobre uma didática inclusiva nas aulas de Educação Física escolar.

Partimos do princípio de que todos os educandos possuem potencial para aprendizagem efetiva, de acordo com o conceito de modificabilidade cognitiva estrutural, proposto por Feuerstein & Feuerstein (1991). Essa compreensão, ressalta a responsabilidade dos professores em promover, de maneira efetiva, o desenvolvimento das crianças, de uma maneira geral, e daquelas com algum tipo de deficiência, em particular. Esse é um dos preceitos chaves da Declaração de Salamanca, quando descreve o paradigma da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

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

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

2 O periódico *The Journal of Special Education*, n. 26:3, publicado em 1992, apresenta um debate entre autores, Frisby and Braden, que fazem uma crítica às ideias de Feuerstein, como um modelo pedagógico pautado em alguns princípios filosóficos que não possuem sustentação empírica, e, Tzuriel (1992), que argumenta a favor das contribuições de Feuerstein, ao apresentar os resultados de diversos estudos e dizer que a análise crítica está pautada em mal-entendidos sobre a teoria.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Stenhouse (1975) afirma que, a partir de uma análise sistemática do contexto e das experiências educativas, os professores constroem um saber docente que subsidia as decisões sobre como mediar as experiências de aprendizagem, logo, por meio de ricos estudos de caso, cuidadosamente documentados, os professores se colocam em uma postura crítica para “testar a teoria à prática”, questionar seus

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

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

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

A proposta de estudo envolve o professor-pesquisador na realização de cinco etapas complementares: primeiro, a narrativa autobiográfica do seu percurso formativo para se constituir em um professor(a) de educação física; segundo, a descrição do cenário educativo, momento em que analisa o contexto sociocultural no qual está inserido como professor; terceiro, a seleção e descrição de experiências de aprendizagem mediadas, consideradas como relevantes para problematização da mediação docente; quarto, a descrição e a análise do ciclo de mediação vivenciado entre professor(a) e educando(s); quinto, a análise das adaptações didáticas sugeridas pelo uso dos recursos auxiliares de mediação, conceitos adaptados a partir da Escala de Aprendizagem Mediada proposta por Lidz (1991) para avaliar a capacidade de o professor realizar, com qualidade, a mediação docente para a aprendizagem, de acordo com os princípios-chaves de Feuerstein (1991).

Iniciamos, portanto, pela análise do processo de formação dos professores, por meio do resgate: (a) das experiências educativas pessoais do licenciando com a Educação Física, afinal, está se formando para ser professor(a) de Educação Física, mas, já participou ativamente deste cenário educativo na condição de aluno(a); (b) em seguida, vamos analisar as experiências, acadêmicas e de estágio, vivenciadas ao longo do curso de Educação Física, a fim de identificar as aprendizagens que contribuíram para a sua identidade atual como professor(a) de Educação Física (ou suas resistências para assumir esta identidade); (c) por fim, vamos abordar as expectativas profissionais após a conclusão do curso. Queremos, desta maneira, esclarecer qual é a posição ideológica e os compromissos sociais que dão suporte para enfrentar os desafios da educação.

Em seguida, consciente de que o(a) professor(a), deve conhecer e se posicionar criticamente diante dos aspectos histórico-culturais, sócio-político e institucionais que circunscrevem a atividade educativa, vamos realizar a descrição do cenário educacional, o que fornece subsídios para a compreensão da realidade de vida dos alunos e contextualiza a intervenção educativa a ser realizada.

A próxima etapa requer a aproximação com a prática educativa, o que é feito por meio da seleção e descrição detalhada de experiências de aprendizagem mediadas (EAM), que permitam a análise do ciclo de mediação e a compreensão da interação dialógica entre professor e educando, de forma a verificar se existem pontos que caracterizam interrupção ou ruídos que prejudicam a comunicação, e, em seguida, se é conveniente inverter quem é responsável pela proposição das atividades, o(a) professor(a) ou o educando(a).

Em seguida, nos dedicamos à análise teórica das possibilidades educativas que o professor pode lançar mão para construir estratégias didáticas alternativas que promovam a flexibilização educacional e a individualização do processo ensino-aprendizagem.

Enquanto a atividade docente tradicional está centrada na transmissão de informações e no fornecimento de instruções para que o estudante lide de forma independente com os problemas, a construção de experiências de aprendizagem mediadas, por sua vez, requer um professor que seja capaz de se interpor entre a atividade e o estudante, ao selecionar atividades lúdicas e criar situações-problema que sejam adequadas ao interesse e as capacidades dos estudantes, como também, de participar da compreensão do tipo de situação-problema e de acompanhar a maneira como o estudante elabora a sua solução para o problema, ou seja, interpondo-se entre o estudante e a atividade que vai promover a sua aprendizagem (Avendaño, WR; Parada-Trujillo, AE: 2012).

A fim de provocar a diversificação das estratégias didáticas utilizadas no processo ensino-aprendizagem, testamos as contribuições dos recursos auxiliares para a mediação, que sugerem algumas adequações didáticas elementares, a saber: (1) a regulação do nível de dificuldade da atividade, (2) a utilização de estratégias de motivação do educando, (3) a mobilização da atenção do educando para a natureza dos problemas que caracterizam a situação educativa.

A intenção não é encontrar uma resposta específica ou indicar a melhor maneira de realizar as adaptações educacionais, mas, sugerir uma série de estratégias didáticas que fornecem ao professor opções de como flexibilizar as atividades de ensino. Muito mais do que encontrar uma solução, a proposta é desenvolver uma postura comprometida com a reflexão crítica sobre a mediação docente, de forma a capacitar os professores a serem criativos e comprometidos com a qualidade da educação.

Acreditamos que a aprendizagem é um processo ativo, que depende do envolvimento completo do educando com atividades que representem um desafio biopsicossocial, ou seja, que coloquem em jogo o exercício de suas habilidades psicomotoras (o fazer), do seu nível de compreensão da situação (o pensar), das suas motivações pessoais (o sentir) e das possibilidades de interação com outras pessoas (o conviver), dentro do contexto histórico-cultural que circunscreve essa experiência, confere-lhe significados e direciona a busca de soluções.

Problema

A partir da análise da experiência docente de ministrar aulas teóricas de Educação Física para alunos da Educação de Jovens e Adultos, algumas reflexões precisavam ser respondidas, mesmo que não de maneira definitiva, mas sim como uma alternativa para lidar com aquelas situações em particular: como fazer a mediação entre conhecimentos sobre a saúde corporal, mental e emocional em contraposição à maneira como os alunos cuidam da sua própria saúde? Como os recursos auxiliares para mediação docente oriundos da teoria de Feuerstein podem contribuir para a construção de experiências de aprendizagem que sejam significativas para os alunos?

Sendo assim, é possível enunciar uma hipótese geral de que, a partir da análise do processo de mediação e da avaliação das experiências de aprendizagem mediadas vivenciadas pelo(s) educando(s), o professor é capaz de identificar diversas alternativas didáticas que demonstram a viabilidade da flexibilização educacional e ampliam a garantia de uma aprendizagem efetiva dos educandos.

Objetivo Geral

Analisar a mediação docente em aulas teóricas de Educação Física, ministradas para duas turmas da Educação de Jovens e Adultos, com perfis de interesses diferentes (“interessados” e “desinteressados”), a fim de comparar as adaptações educacionais realizadas em cada turma para aproximar os conteúdos de suas realidades de vida.

Flexibilização Educacional⁵

O presente estudo faz parte da linha de pesquisa e extensão sobre a flexibilização educacional em educação física e esporte⁵, comum aos cursos de Licenciatura e Bacharelado, desenvolvida por membros do Núcleo de Esporte da Faculdade de Educação Física da UnB. A flexibilização educacional é um conceito chave para o paradigma da Educação Inclusiva, pois, refere-se ao processo dinâmico que envolve professor e educando(s) em torno da construção de uma atividade educativa capaz de criar experiências sociais significativas que contribuam para o sucesso da aprendizagem e para a promoção do desenvolvimento humano.

Outros conceitos, tais como adequações ou adaptações, já foram utilizados no meio educacional para se referir à necessidade de o professor realizar ajustes no currículo, ou, na metodologia de ensino, ou, na avaliação da aprendizagem para atender às necessidades individuais de cada educando. Se em um primeiro momento essa demanda se confunde com o caso dos estudantes com deficiências, logo em seguida fica claro que não é possível manter a escola e o currículo inalterados, porque a individualização do processo ensino-aprendizagem é um direito de todos, independente de necessidades educativas especiais, na medida em que contribui para o enriquecimento da qualidade de ensino.

A reflexão proposta pela flexibilização educacional abrange tanto as boas práticas como as dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano da atividade educativa. De acordo com os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991; 2001), o estudo da mediação entre professor e educando(s) para construção do processo ensino-aprendizagem deve ocorrer em duas direções complementares: (1) uma voltada para as questões de caráter sociológico, relacionadas com a influência exercida pela proposta político-pedagógica, pela política educacional e pela conjuntura sócio-política na qual a escola está inserida (denominada de cenário educativo), e, outra, (2) voltada para as questões de caráter psicopedagógico, relacionadas com o papel e as possibilidades didáticas de ação do professor na mediação da relação entre o educando e o conhecimento a ser aprendido (denominada de ciclo de mediação).

⁵ Texto elaborado em conjunto pelos membros do grupo de estudo e utilizado em todos os TCCs para explicitar as diretrizes teórico-metodológicas comuns da linha de pesquisa sobre a flexibilização educacional aplicada à Educação Física.

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

Percurso formativo do(a) educador(a)

O papel-chave que, como professores(as), desempenhamos no processo educativo indica a relevância de reunirmos informações que auxiliem na compreensão de quem somos, e de que como nos vemos como professores(as), ou seja, quais são os compromissos que assumimos e que pautam o nosso trabalho docente. Sendo assim, investimos na elaboração de relatos autobiográficos, em narrativas orais, sobre nossas experiências formadoras, de maneira a obter elementos de análise e reflexão sobre a postura que assumimos diante do desafio da nossa mediação para a aprendizagem efetiva dos alunos (KRÜGER; KRUG, 2009; IZA; NETO, 2015; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016; LUIZ et al., 2016; PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018).

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

A narrativa autobiográfica, enquanto opção metodológica, constitui-se em parte do nosso processo de tomada de consciência, pois mobiliza a emersão de aspectos intuitivos, pessoais, sociais e políticos, ou seja, daquilo que realmente ficou

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

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

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

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

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

O cenário educativo

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

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

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

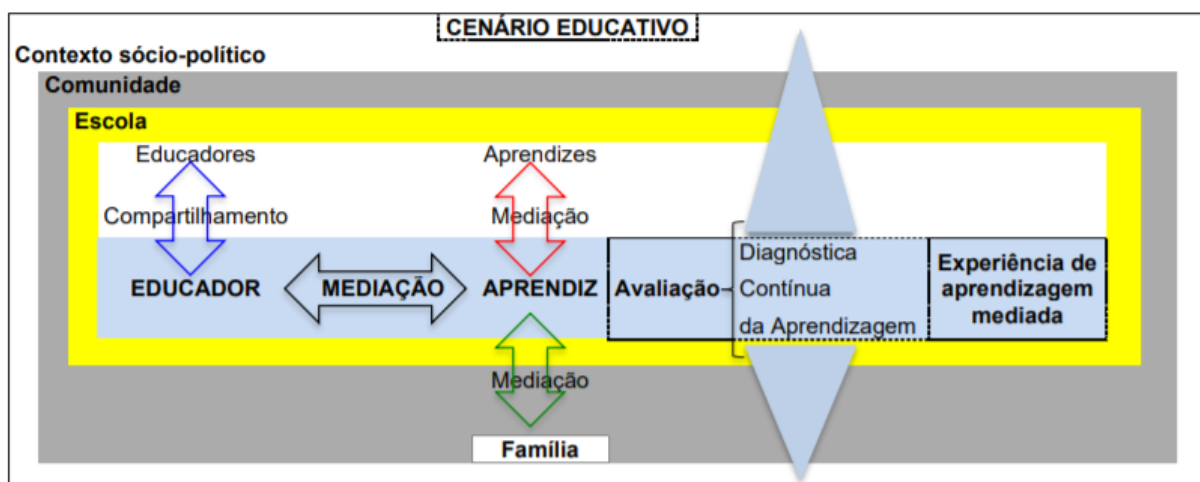
A análise descritiva do cenário educativo deve levar em consideração as características interdependentes de dois aspectos chaves:

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

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

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

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



Ciclo de Mediação

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

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

O conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada pressupõe que a aprendizagem ocorre como a ação consciente de um sujeito, que se forma ao longo

de uma experiência sociocultural de mediação com outro sujeito. Trata-se, portanto, de uma interação que se caracteriza como bidirecional, pois pode iniciar a partir da ação de qualquer um dos sujeitos, seja o professor ou o estudante.

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

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

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

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

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

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

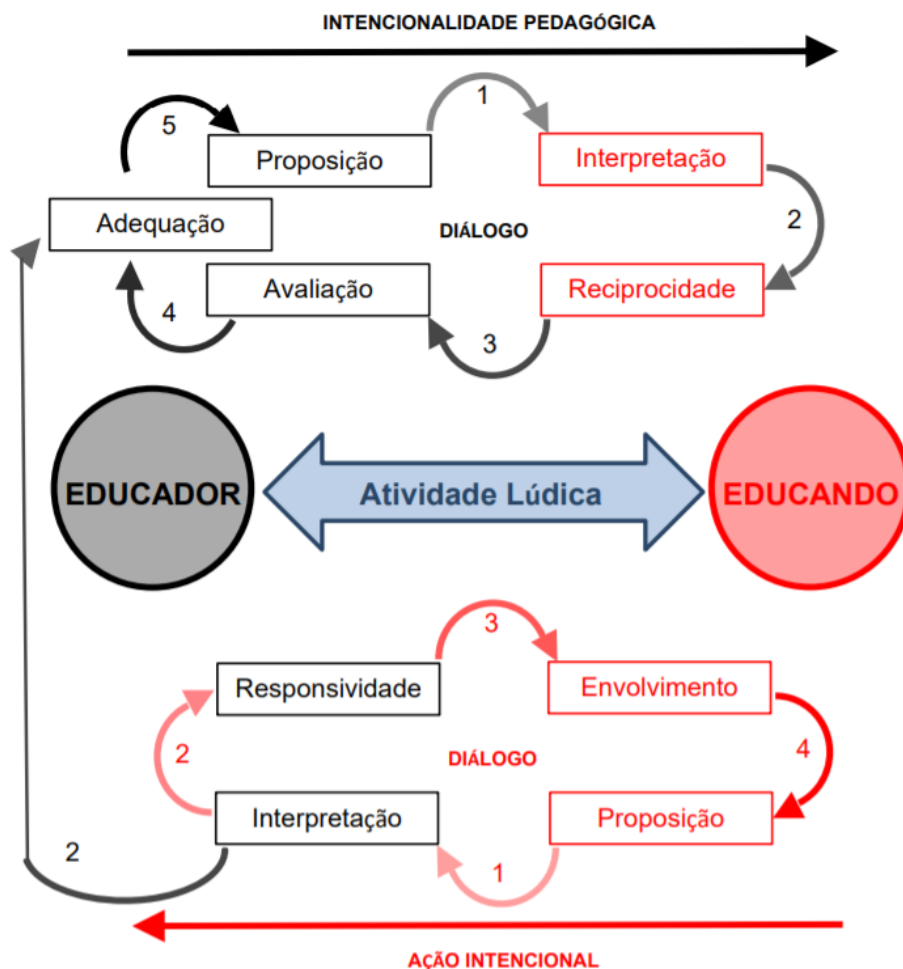


Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre Professor e Educando

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

mediação, tendo em vista que o educando é sujeitado e perde a sua condição de dialogar.

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

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

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

Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada

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

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

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

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

Sujeito	Etapa	Ciclos	Recursos auxiliares
Educando	Ação intencional	1	A. regulação do nível de dificuldade
Educador	Responsividade	2	
Educador	Diretividade pedagógica	3	
Educando	Reciprocidade	4	
Educador	Diretividade pedagógica	1	B. utilização de estratégias de motivação
Educando	Reciprocidade	2	C. mobilização da atenção
Educando	Ação intencional	3	
Educador	Responsividade	4	

A1. regulação à competência A2. desafio	B1. elogiar B2. mudança	B3. envolvimento afetivo C1. experiência partilhada C2. transcendência
--	----------------------------	--

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

Portanto, a análise teórica do presente estudo está diretamente relacionada com a articulação desses conceitos-chaves: flexibilização educacional para individualização do processo ensino-aprendizagem; leitura crítica das contradições sociopolíticas do cenário educativo; avaliação do ciclo de mediação entre professor e educando; e, os recursos auxiliares para a construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

Métodos

O presente estudo se caracteriza como uma Pesquisa Pedagógica (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008), na medida em que se dispõe a refletir sobre as questões que estão presentes no cotidiano da atividade educativa e, muitas vezes, permanecem sem respostas, conforme aponta Iza e Neto (2015:121).

Não temos analisado as nossas práticas de(o) ensino com o cuidado que elas merecem, apesar das experiências isoladas. De modo que muitos temas começam a ser uma paisagem comum no cenário da docência, não se dando a devida atenção. A aprendizagem da docência tem ficado circunscrita à observação e tentativa-erro, podendo essa experiência de ensino ser planejada ou não.

O foco central do nosso estudo é a intervenção educativa, a partir da compreensão de como os saberes docentes são construídos, o que requer a análise das articulações que possuem com a identidade pedagógica dos(as) professores(as). O envolvimento dos professores com os desafios da educação exige a aproximação da mediação docente com a reflexão científica, tanto no sentido de propor uma intervenção baseada em evidências, como em participar da produção de novos saberes docentes. Este modelo, proposto por Stenhouse (1975), ficou conhecido como Professor Pesquisador Reflexivo.

De acordo com o mapeamento do campo de estudos da Educação Física escolar feito por Bracht et al. (2012), nos situamos na categoria que se dedica ao estudo da “Intervenção”, ou seja, das questões referentes à atividade educativa propriamente dita, ou seja, “a aula acontecendo”. O foco central do estudo é a mediação docente em torno do processo ensino-aprendizagem, que inicia a partir da compreensão das características do(s) educando(s) e da escolha consciente dos objetivos que direcionam a atividade educativa para, em seguida, refletir sobre as estratégias didáticas e as adaptações que podem ser realizadas ao longo da aula para que o educando, a partir das experiências vividas, desenvolva suas habilidades ou adquira novos conhecimentos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a realidade que o cerca.

Porém, entendemos que a discussão acerca da reflexão que fazemos sobre a nossa atividade educativa está diretamente associada a quem somos, como pessoas e como professores(as), e, paralelamente, à leitura que fazemos da nossa realidade social e educativa. Sendo assim, iniciamos o estudo pelo relato

autobiográfico do nosso percurso formativo, e, iniciamos a discussão da atividade educativa pela análise da conjuntura sociopolítica e do contexto de vida e educação no qual professor(a) e alunos(as) estão inseridos.

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

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

A descrição do Cenário Educacional será realizada por meio da análise das pesquisas demográficas existentes sobre a localidade em que a escola está situada, no caso de Brasília/DF, os estudos realizados pela CODEPLAN⁶ por meio da amostra de domicílios e da análise de emprego e desemprego. O diagnóstico da realidade será complementado pela observação direta e por conversas informais com membros da comunidade escolar sobre as condições de vida e de trabalho na escola e na cidade.

A descrição do cenário educacional não tem um objetivo em si mesmo. A principal função dessa breve avaliação diagnóstica é contribuir para a compreensão

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

do contexto no qual as situações educativas estão inseridas. A descrição deve conter os aspectos mais relevantes e diretamente relacionados com as situações educativas, fornecendo-lhes uma conjuntura que esclareça os elementos que exercem influência sobre elas e as determinam.

Além de contribuir para uma compreensão ampla e crítica da situação educativa, o cenário educativo viabiliza ao pesquisador a opção, caso necessário, de uma leitura radical dos interesses ideológicos, políticos e econômicos que precisam ser desvendados. A flexibilização educacional, ao preconizar que sempre é possível encontrar alternativas para garantir o sucesso da aprendizagem para todos os educandos, não pretende abster-se de uma análise que aponte para a necessidade de transformação da realidade social, como um todo, e educacional em particular.

A parte central do estudo sobre a intervenção se dá a partir do envolvimento privilegiado com a atividade educativa, por meio das experiências vividas ao longo do estágio supervisionado na escola. Após o aprofundamento de estudos sobre os conceitos propostos por Feuerstein e Vygotsky, selecionamos, de forma assistemática, três situações educativas que nos chamaram atenção. Em seguida, realizamos a descrição, da forma mais detalhada possível, de cada uma destas situações educativas.

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

Por uma questão de respeito às pessoas e instituições, a descrição deve primar, sempre que possível, pelo caráter positivo das atitudes e decisões, de forma a evitar suposições indevidas e nunca assumir um tom depreciativo ou de censura

para as atividades educativas realizadas pelos professores e educandos observados. Se queremos dialogar com os professores e apresentar alternativas que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino, a relação deve estar pautada no respeito.

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

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

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

Relato Autobiográfico sobre o percurso formativo

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

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

Temos consciência de que nossa narrativa não é uma fidedigna descrição dos fatos, mas, a nossa representação da realidade que vivemos. Neste caso, como alertam Cunha e Chaigar (2009), a “verdade” passa a ser aquilo que é “verdadeiro” para nós (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

Por isso, posso começar mencionando que fui uma criança cheia de energia e que adorava encontrar os colegas para brincar e andar de bicicleta pelo condomínio. Creio que, por esse motivo, a Educação Física era a matéria que eu mais gostava, com a qual eu me identificava e na qual eu me destacava. Eu tinha a impressão de que eram nessas aulas que nós, como alunos, nos soltávamos, nos permitíamos colaborar uns com os outros e foi assim que eu fiz grandes amizades.

Já aos 18 anos, me matriculei numa academia, ao mesmo tempo que eu me dedicava ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Naquela época, eu acreditava que queria estudar Direito na faculdade, mas, para a minha sorte, minha nota não foi alta o suficiente para escolher esse curso na Universidade de Brasília (UnB). Eu nunca havia cogitado escolher Educação Física, eu somente tinha a certeza de que eu queria seguir a carreira policial – sonho que eu tenho desde criança. Então, iniciei a faculdade sem grandes expectativas e sem conhecer de forma aprofundada o que era Educação Física, por exemplo, até aquele momento eu nem entendia a real diferença de Licenciatura para Bacharelado.

Hoje vejo que eu não teria sido mais feliz em outro curso, pois o curso de Educação Física é muito mais do que eu esperava e acabei descobrindo que tem tudo a ver comigo. Os meus pais ficaram orgulhosos de mim, principalmente por eu ter ingressado numa universidade federal renomada. Eu também fiquei muito orgulhosa!

Na verdade, eu entrei na UnB me sentindo muito madura e inteligente: eu tinha a impressão que já sabia de tudo e cheguei a acreditar que eu não tinha mais nada para evoluir, que eu já estava na minha “versão final”. Essa ilusão durou cerca de 2 anos, até eu iniciar um curso de Técnico de Informática na Escola Técnica de Brasília (ETB). Eu acredito que o primeiro passo dado para perceber que eu estava vivendo uma ilusão ocorreu no dia em que eu fui assaltada na parada de ônibus, ao final da aula na ETB. Não era a primeira vez que eu havia tido meu celular roubado (na verdade já era a quinta vez), mas foi a primeira vez que eu me permiti levar os

dias seguintes sem o meu aparelho telefônico. Antes, eu era altamente dependente de aprovação social por meio do *Instagram* e, meu dia só fazia sentido, se fosse para publicá-lo inteiro para os “meus seguidores” acompanharem e “aprovarem”. Antes, eu me sentia super “descolada” e acreditava que somente estar rodeada de “amigos” faria eu me sentir popular e, conseqüentemente, feliz.

Até hoje eu não sei explicar qual foi o “click” que ocorreu dentro de mim ou por que eu comecei a mudar tanto desde aquele dia, mas eu sei que foi um período bastante doloroso: eu parei de usar o *Instagram* (e quem já se absteve de um vício sabe como é difícil), parei de frequentar os ambientes sociais da faculdade e parei de viver em prol da incansável busca pela aprovação social. No fundo, acho que eu estava revoltada por ter sido tão injustiçada, sendo que eu me considerava superior aos outros. Ao passar tantas semanas longe das redes sociais, a sensação que eu tive foi de não conhecer mais nada, de ter me tornado criança novamente: não sabia quem eu era, do que eu gostava, quais eram meus objetivos, meus planos, meus gostos, meus medos, meus traumas e o que realmente me fazia feliz.

A primeira ideia que eu tive foi a de começar a participar de palestras voltadas para o desenvolvimento pessoal, nas quais eu tive diversos *insights* e uma melhor compreensão do que estava acontecendo comigo. Foi então que eu voltei a me apegar aos livros, aos estudos, à minha família e ao meu namoro. Se eu pudesse dar um nome, eu diria que naquela época eu comecei a “sair da caverna”, como na história do Mito da Caverna, de Platão. Claro que, no momento em que nós saímos de uma “realidade”, acabamos entrando em outra, por isso, provavelmente, a minha versão “de daqui alguns anos” ache muito boba a versão que “eu sou hoje” e eu veja o quão imatura eu ainda era em 2021. Hoje, depois de 3 anos “saindo da Matrix”, eu finalmente consigo compreender Sócrates: só sei que nada sei.

Outro ponto importante é que, na época em que eu iniciei essa nova fase da minha vida, foi quando eu tive a oportunidade de pegar uma disciplina com um professor da UnB que se destacou pelo cuidado e carinho que ele tinha para ministrar suas aulas, o que me inspirou profundamente. Não demorou muito para ter certeza de que eu gostaria muito de seguir aquele modelo na busca da excelência, afinal, ficou nítido que nossos valores eram bem parecidos. Além disso, eu percebi que se, um dia, fosse atuar como professora de Educação Física, queria seguir este mesmo princípio: eu também queria ser excelente!

Acabou que isso coincidiu com o momento em que iniciei meu último estágio obrigatório no Centro Educacional 06 de Taguatinga e me deparei com um novo desafio: ministrar aulas teóricas de Educação Física. Foi então que decidi juntar tudo o que estava acontecendo na minha vida na época: desenvolvimento pessoal; concepção de corpo, mente e alma; busca pela excelência e o novo desejo de ministrar aulas. Por isso, o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso é importante para mim: ele representa a fase de maior mudança na minha vida, até o momento.

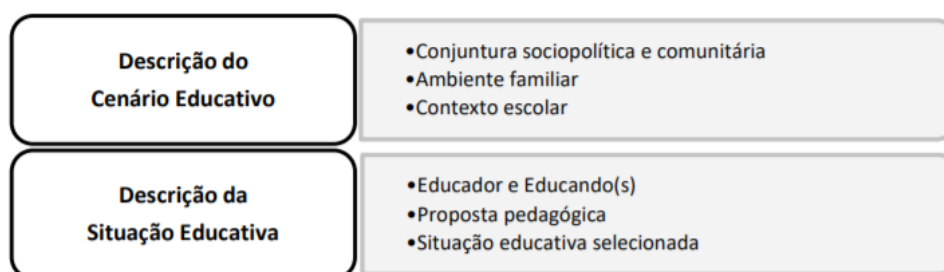
Como em qualquer processo na vida que te impulsiona para frente, minha experiência como professora naquela escola não foi um mar de rosas. Eu optei por criar meu próprio material, então eu não estava totalmente segura (longe disso) sobre o que eu estava falando e tinha medo de ser mal compreendida. Em diversos momentos pude perceber que a turma se dispersou e eu fiquei falando sozinha. Me recordo de ter sentido vontade de ir embora inúmeras vezes. Eu estava tão insegura que não sabia o que me deixava mais aflita: quando os alunos me ignoravam ou quando eles prestavam atenção no que eu dizia.

Assim como os altos e baixos que eu estava vivenciando naquele momento, essa experiência foi mais um desafio em que eu me frustrei muito, mas, em que também tive momentos de reflexões inesquecíveis. Por isso, eu acredito que o processo de formação, docente e humana, dá-se mesmo dessa forma e hoje eu me sinto mais preparada para lidar com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Eu viveria tudo de novo.

Resultados

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

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



Descrição do Cenário Educativo

Conjuntura sociopolítica e comunitária

O estudo foi realizado no Centro Educacional 06 de Taguatinga (CED 06), estabelecimento de ensino da rede pública vinculado à Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga. O CED 06 está localizado em Taguatinga Norte — região administrativa do Distrito Federal, considerada “a capital econômica do DF” pelo seu importante centro comercial.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o Distrito Federal possui um índice de desigualdade superior ao índice médio nacional, segundo Índice de Gini, divulgado no ano de 2019, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Isso porque na capital do Brasil se encontram tanto regiões administrativas que abrigam a “elite” do serviço público, onde não há registros de homicídios desde 2014 (como Lago Sul, *Park Way* e Sudoeste), quanto regiões administrativas com altos índices de criminalidade — comparáveis às regiões mais violentas do país e do mundo.

Ambiente familiar

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CED 06, a escola realizou uma pesquisa no ano de 2013, a qual verificou que a maior necessidade enfrentada pela família do aluno (pela visão deste) é o “acesso ao lazer”, seguida de “trabalho”.

Além disso, a pesquisa constatou que mais de 55,0% dos alunos estão inseridos em família com renda familiar superior a 1,5 salários-mínimos e que 2,3% dos alunos estão em famílias que dependem de ajuda do Governo Federal.

Ademais, verificou-se que o tamanho predominante da família do aluno é composto por ele e mais 4 pessoas, isto é, o núcleo familiar possuindo 5 membros. Deste extrato, foi possível perceber que, em média, 1,1 membro está desempregado, ou seja, cerca de 20,0% dos membros familiares. Verificou-se também que 67,1% dos alunos tem seu provedor principal com escolaridade até o nível fundamental completo.

Foi identificado também que cerca de 18,0% dos familiares dos alunos possuem problemas com drogas ou álcool, sendo que destes apenas 17,0% já procuraram ajuda de profissional habilitado.

Contexto escolar

O estudo foi baseado no acompanhamento de três turmas do período noturno, no cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja instituição atende cerca de 750 alunos desta modalidade (2° e 3° segmentos), na faixa etária acima de 15 anos. De acordo com os dados de anos anteriores, uma parte considerável destes alunos tende a “desaparecer” ao longo do semestre, voltando a frequentar as aulas somente nas últimas semanas – sendo que alguns vão com o principal intuito de saberem se já ultrapassaram os limites de faltas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, estes alunos são “jovens e adultos trabalhadores que buscam recuperar o tempo”, provenientes das escolas classes de Taguatinga e até mesmo das de Samambaia, Ceilândia e Recanto das Emas.

Como o colégio não possui uma boa estrutura de iluminação nas quadras que permita as aulas de Educação Física no período noturno, visto que uma das quadras está totalmente sem iluminação enquanto a outra está sendo usada para um projeto

da comunidade, foi necessário fazer uma adaptação e as aulas de Educação Física foram ministradas de forma totalmente teórica. Além disso, é comum os alunos pedirem para o professor “subir aula” para eles, ou seja, quando eles têm um horário vago, pedem para participar da aula junto com a turma do horário anterior, pois desta maneira, podem sair da escola um pouco mais cedo. Assim, o resultado são turmas de segmentos diferentes no mesmo horário.

Um ponto interessante é que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Física era caracterizada como componente curricular integrado ao processo educacional, devendo se ajustar às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. A condição facultativa para o ensino noturno foi modificada em 2003, quando se tornou componente curricular obrigatório da educação básica, transformando a prática em uma escolha facultativa apenas para os alunos com determinadas especificações.

Descrição da Situação Educativa

Professor e educando

O professor que tive a honra de acompanhar nesse processo seja chama Carlos Vinícius Branco de Moura. Logo de início, pude perceber que a relação do Carlos com os alunos era muito boa, visto que a idade do professor não é tão distante da maioria dos alunos, fazendo com que estes se sentissem à vontade e muitas vezes o considerassem como um amigo. O professor Carlos me contou histórias de aproximação com os alunos que me fez acreditar que alguns o consideram até mesmo como um pai.

Dados os anos de experiência com uma situação que o obriga a ministrar aulas teóricas e frequentemente ter que “subir aula”, o Carlos optou por procurar conteúdos gerais, que poderiam ser abordados com todos os segmentos. A proposta do professor foi a mesma, em todas as aulas: escrever um texto interessante no quadro, sobre um tema que seja facilmente compreendido por qualquer segmento e dar cerca de 20 a 30 minutos para os alunos copiarem. Faltando de 30 a 20 minutos para a aula encerrar, o Carlos pedia para que algum aluno lesse e ele ia fazendo pequenas pausas para explicar o que acabou de ser lido. Eram temas atuais, como “A importância da atividade física na idade adulta”, “Os riscos do excesso de açúcar

na alimentação”, “Como funciona a dieta *Low Carb?*”, “Por que a panturrilha é considerada o nosso segundo coração?” etc.

Nisso, diversos debates eram gerados. Os alunos presentes aproveitavam para sanar dúvidas que lhe vinham na cabeça e muitas vezes o assunto ia se aprofundando e tomando outras direções. Também eram discutidas questões relacionadas com caráter, sociedade, ideologias e pensamentos. A aula era sobre a importância da atividade física, por exemplo, mas ao final do debate já tínhamos conversado sobre questões éticas e morais, sobre família, amores e relações interpessoais. Era um momento em que os estudantes tinham para se permitir serem verdadeiros e mais curiosos. No meu ponto de vista, até os alunos que não participavam ativamente estavam absorvendo algo daquilo e era raro presenciar conversas paralelas que atrapalhassem a aula.

A opção de flexibilização educacional que o professor lançou mão para contornar os obstáculos para aulas de Educação Física no noturno (aulas teóricas), inspirou-me a procurar uma maneira de mediar a educação para os alunos, que também fizesse sentido para mim. Foi vendo a intimidade que ele tinha, a naturalidade com que ele transmitia conhecimento e o quão ele era visto como conhecedor de diversas áreas, que me fez refletir e analisar como ele estava agindo como o mediador intencional para gerar aprendizagem a qualquer segmento.

O professor Carlos foi uma inspiração para mim como educador, pois era nítido o quanto ele agregava na vida dos seus estudantes, dentro e fora da escola, mesmo que o cenário lhe estimulasse a ser simplesmente mediano. Digo isso porque o CED 06 de Taguatinga não conta com a melhor estrutura, nem com os melhores equipamentos e muito menos com os alunos mais interessados em aprender. É certo que o Carlos fazia o possível como professor, mas as aulas dele iam além do conteúdo obrigatório escolar: elas visavam agregar conhecimentos e sabedoria na vida de seus alunos para que se tornassem seres humanos melhores. Esse passou a se tornar o meu objetivo também.

Proposta pedagógica

Para ter certeza de que minhas aulas estariam de acordo com os valores e objetivos do Centro Educacional 06, fui em busca de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) – facilmente encontrado na internet. Trata-se de um arquivo

elaborado por toda uma equipe interessada em documentar os objetivos educacionais da instituição.

Quando abordada a concepção teórica, o documento declara que a equipe escolar acredita na concepção de uma educação interacionista em que o professor é o mediador da aprendizagem. Além de mencionar que a interdisciplinaridade é “condição formadora indispensável ao desenvolvimento global do educando”, aponta que a escola deve ser um local de transformação e que o professor deve “conhecer o estilo de vida dos alunos e propor uma relação de diálogo para que possa fazer intervenções que estimulem a progressão”. Aqui, o professor é caracterizado como o “mediador entre o conhecimento e a prática social do aluno”.

De acordo com os princípios da pesquisa pedagógica, sabemos que os professores não devem se contentar com “fórmulas meramente impostas”, mas sim recorrer aos seus conhecimentos especializados e às suas experiências acumuladas, para então tomar decisões sobre a melhor maneira para se atingir os objetivos educacionais propostos. Além disso, sabemos da ideia de que somos profissionais pesquisando sobre nossas próprias turmas, porém cientes de que nosso estudo não se limita à sala de aula: utilizamos de investigação histórica, antropológica, sociológica e psicológica, por trabalhos teóricos conduzidos em outros locais e/ou em outras épocas. Ademais, a pesquisa pedagógica pode ocorrer em qualquer lugar onde “se possa obter, analisar e interpretar informações convenientes às orientações por um pesquisador enquanto professor.” (Lankshear & Knobel, 2008).

Isso porque não queremos cair no erro de dar força a um padrão conservador, sabendo que limitar a pesquisa pedagógica à investigação da sala de aula pode nos impedir de obtermos importantes *insights*. Entretanto, o clima institucional é perfeitamente compatível com o “ideal da pesquisa pedagógica baseada nas questões, ponderações, hipóteses e preocupações do professor”. Assim, identificamos o pesquisador pedagógico como um “profissional da sala de aula envolvido em investigação automotivada e autogerada, sistemática e informada, realizada visando aprimorar sua vocação como educador profissional”. (Lankshear & Knobel, 2008).

Na época em que comecei a planejar os conteúdos que me levariam a conduzir a experiência de aprendizagem mediada, eu era recém-adepta da *yoga* como prática de vida e estava lendo o livro “Atenção Plena: como encontrar a paz em um mundo frenético”, de Mark Williams e Danny Penman. Decidi que queria levar aos meus alunos a noção de mente (energia mental), corpo (energia física) e alma (energia emocional).

Além disso, a ideia de Augusto Cury, apontada em seu livro “Ansiedade”, de que os professores são os profissionais mais importantes da sociedade e que, todavia, “o sistema educacional clássico está doente, formando pessoas doentes para uma sociedade estressante”, me fez encontrar a direção que eu precisava seguir. O argumento do autor é que a escola leva o aluno a “conhecer milhões de dados sobre o mundo em que estamos, mas quase nada sobre o mundo que somos: o planeta psíquico”. (Cury, 2013)

Como defendemos na pesquisa pedagógica, os propósitos ou objetos da pesquisa devem fluir de questões, problemas ou preocupações autênticos, percebidos pelo próprio professor. Por isso me vi totalmente inspirada e empolgada para mediar a aprendizagem por meio de aulas que fizessem sentido tanto para mim, quanto para meus alunos. Para isso, fiz centenas de buscas em artigos desenvolvidos por pesquisadores que trabalhavam com a Educação de Jovens e Adultos, recorri a *YouTubers* para ouvir as mais variadas opiniões sobre o conjunto mente, corpo e alma, assisti diversos documentários e estudei conceitos como equilíbrio psicoemocional, doenças psicossomáticas, autoconhecimento, autoempatia, controle e inteligência emocional etc.

Também fui inspirada por um escritor dos Estados Unidos, chamado Daniel Goleman, considerado “o pai da inteligência emocional”, que defende que este assunto deveria ser abordado e trabalhado nas escolas. Goleman é cofundador de um grupo colaborativo que tem como missão ajudar as escolas a implementar aulas de inteligência emocional. Para ele, as propostas pedagógicas devem se adaptar para que os alunos possam ter acesso a novos tipos de inteligência que trataram de si próprios.

Nós também acreditamos que o currículo escolar se tornou padronizado, visto que a diversidade das comunidades, as necessidades e as origens dos alunos foram

negligenciadas. Por isso, decidi elaborar um questionário para que fosse aplicado nas três turmas que eu acompanharia, para saber melhor como lidar com elas, de maneiras diferentes e personalizadas para cada cenário que eu encontrasse.

Eu já havia feito o meu plano de curso, ciente de que ele teria que ser ajustado, de acordo com os resultados que eu obteria na minha pesquisa. Na pesquisa pedagógica, a maneira como as preocupações são tratadas deve responder e atender às decisões e ideias do professor, sobre o que é útil e relevante, por isso me senti confiante para aplicar esses questionários, a fim de personalizar minhas aulas.

Eu precisava começar a entender o que aprender com aquela experiência e tornar-me mais consciente de como contribuir para a pesquisa educacional.

Cenário Educacional		
Contexto		
Social	Taguatinga, com cerca de 222 mil habitantes, considerada o maior polo comercial e capital econômica do DF.	
Político	Taguatinga oferece oportunidades de trabalho em lojas, atacados, fábricas, hotéis, faculdades e hipermercados. É possível utilizar diversos tipos de serviços públicos.	
Cultural	Diferentes manifestações artísticas acontecem na região administrativa, compondo um cenário cultural diversificado. Taguatinga é famosa por promover shows, eventos, amostras de arte, etc de forma gratuita.	
Realidade		
Comunitária	Do total de habitantes, cerca de 54,0% são mulheres e 46,0% são homens. A renda média mensal per capita é de R\$ 1.998,14. Quase 1/5 da população é formada por idosos.	
Familiar	A renda média mensal domiciliar é de R\$ 6.072,92.	
Institucional	Cerca de 27,0% da população tem nível médio e 22,0% possui nível superior completo. Os de nível fundamental incompleto, que contam com alunos de educação de jovens e adultos (EJA), representam cerca de 20,0% dos habitantes. Os analfabetos equivalem a 1,5%.	
Sujeitos		
Educador	Masculino, professor de Educação Física da Secretaria de Educação do Distrito Federal há mais de 10 anos.	
Educandos	Jovens e adultos das idades mais variadas (entre 15 e 60 anos), estudantes do período noturno da modalidade EJA.	
Turma/Grupo	Turmas “dos interessados” e “dos desinteressados”.	
Atividade		
Objetivo	Trabalhar a relação existente entre mente, corpo e alma por meio de debates e interações entre os colegas. Auxiliar os alunos a compreender como funciona a busca pelo autoconhecimento e pelo desenvolvimento da inteligência emocional. Transmitir conhecimentos sobre os benefícios da respiração consciente, bem como da meditação laica.	
Conteúdo	Relação entre mente, corpo e alma. Autoconhecimento e Inteligência Emocional. Respiração consciente e meditação laica.	
Métodos	Debates, desenhos e apresentação dos assuntos.	
Estrutura		
Física	Há somente uma quadra que é iluminada de noite, mas que já está sendo usada para outros fins – impossibilitando as aulas práticas de Educação Física.	
Material	Não há materiais para aulas práticas noturnas.	

Situações educativas selecionadas

Para poder relatar melhor as situações educativas selecionadas, devo salientar que duas turmas do 3º ano me marcaram mais e contribuíram para toda a minha reflexão acerca do meu papel como mediadora de aprendizagem: a turma que me referirei como “dos desinteressados” e a turma que me referirei como “dos interessados”.

A primeira aula que ministrei foi igual para todas as turmas, pois se tratava de uma aula introdutória, que usei para me apresentar, aplicar o questionário que elaborei e apresentar minhas ideias sobre como eu gostaria de prosseguir os encontros com eles. Naquele momento, anunciei que eu trabalharia os “tanques internos” que todos nós possuíamos (o tanque do corpo, o da alma e o da mente.) e apresentar as mais variadas formas de “enchê-los” ou “esvaziá-los”.

Logo de início, notei que a turma “dos interessados” possuía alunos mais abertos e comunicativos, que perguntaram sobre mim e se mostraram ansiosos e curiosos para saber o que eles aprenderiam. O *feedback* que recebi deles acerca do questionário foi positivo: alguns alunos afirmaram gostar de ter respondido, alguns disseram que nem sabiam que se sentiam “daquela forma” e que foi um bom exercício de “autoconhecimento”.

Já na turma “dos desinteressados”, logo notei que não fui muito bem-aceita: não me fizeram qualquer tipo de pergunta, não houve interação comigo ou qualquer demonstração de entusiasmo com o que eu estava propondo. Quando anunciei que começaríamos com um questionário, alguns reclamaram e outros perguntaram se podiam ir embora quando terminassem.

É importante ressaltar que essas turmas tiveram diferentes resultados no questionário que eu apliquei: na turma “dos interessados”, o item mais marcado correspondia a 55% da turma e se referia ao “se lembrar do passado constantemente”; já na turma “dos desinteressados”, o item mais marcado correspondia a 83% da turma e se referia ao “se preocupar em excesso com o futuro”.

Para melhor compreensão das minhas análises, eu adicionei o questionário aplicado como Apêndice A ao final do documento. Além disso, adicionei dois gráficos

ao Apêndice B exemplificando a quantidade de alunos que respondeu cada pergunta do questionário (cada número representa uma pergunta).

Baseada nos resultados, acredito que a turma “dos desinteressados” era a que mais precisava da minha atenção e dedicação, por mais que isso fosse o oposto do que eu recebia deles. Por isso, optei por elaborar aulas cujos conteúdos me aproximassem dos alunos, que me fizessem ter uma linguagem mais natural e menos culta com eles e que, acima de qualquer coisa, os fizessem perceber que eu não estava lá como uma figura de superioridade, mas sim de igual para igual.

A primeira situação educativa que mencionarei me deixou orgulhosa do meu trabalho. Ela ocorreu na segunda aula com a turma “dos interessados”: eu ainda estava ansiosa e um tanto desajeitada, mas consegui apresentar o primeiro tanque – do corpo – com bastante convicção. Levei para eles um vídeo do Doutor Drauzio Varella chamado “Sedentarismo: o pai de todos os males” e iniciei um debate sobre como estávamos cuidando e utilizando do nosso corpo nos dias de hoje. Perguntei para eles quem fazia atividade física regularmente, quais atividades, por quanto tempo e os alunos se mostraram bem empolgados para falarem sobre si próprios.

Para melhor compreensão de como eu abordava os tanques internos em sala, eu adicionei uma imagem do quadro da segunda aula como Apêndice C.

Ao final dessa aula, uma aluna (vou me referir a ela como “Cláudia”) disse em voz alta: “Viu, professor? É assim que a gente aprende” e se despediu de nós. Esta situação me deixou confiante para continuar com o meu projeto e me fez perceber que talvez eu realmente estivesse levando algo inovador para aqueles alunos. Lembro de voltar para casa empolgada e contar para os meus pais que eu estava indo muito bem.

A segunda situação educativa, que me fez repensar em toda a minha estratégia, aconteceu na minha terceira aula, justamente com a turma “dos desinteressados”: antes de iniciar a exposição de conteúdos, eu estava desenhando “nossos tanques internos” no quadro (que eu desenhava todas as aulas), quando uma moça perguntou “De novo essa aula chata?”. Eu me virei e perguntei quem havia se manifestado (vou me referir a esta aluna como “Beatriz”), em seguida perguntei por que ela achava aquilo e ela argumentou: “Você já falou sobre isso aula passada”. Naquele momento, me vi totalmente sem reação e sem saber o que

contra-argumentar. Aquilo me fez perder a compostura e o foco, me obrigando a lutar contra minha vontade de ir embora. A “Beatriz” passou a aula inteira deixando claro o quanto estava sendo chato e o quanto ela “não estava nem aí” para o que eu tinha a dizer.

Esta foi a minha primeira decepção como mediadora: eu senti que eu estava falhando e que nada do que eu havia planejado fazia sentido para meus alunos, pois estava faltando a reciprocidade e o envolvimento que eu esperava. Naquele momento, vi que eu precisava fazer adequações e ter um diálogo mais aberto com aquela turma.

Já a terceira e última situação educativa ocorreu quando eu fui assistir às apresentações finais do trabalho que envolvia todas as disciplinas e todas as turmas. Eu estava sentada sozinha e uma aluna da turma “dos desinteressados” sentou ao meu lado. Ela me chamou de “professora” e disse que gostaria de pedir desculpas em nome da turma, pois a opinião da “Beatriz” não representava a opinião dos outros alunos.

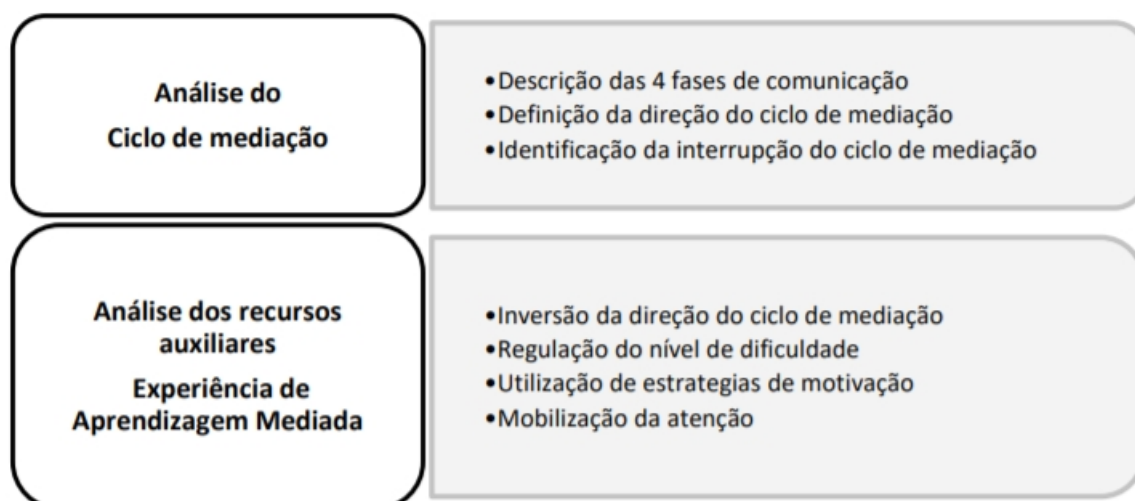
Aqui, é importante mencionar que, segundo o Instituto Federal de Brasília, “ser professor, além de ensinar, é saber viver, conviver, respeitar o próximo e aprender com ele” e, num misto de sensações e de desafios, eu percebi que tudo o que eu estava passando na verdade se tratava de puro aprendizado.

Eu estava tentando ensinar aos meus alunos sobre valores humanos e me deparei com uma questão que eu achava que já havia aprendido: a coragem de não agradar a todos. Todas essas situações me fizeram refletir acerca do meu papel na escola e no mundo, e hoje eu entendo que ser professor não é diferente de ser humano, pelo contrário: é ter a coragem de admitir que se é um.

Análise e Discussão

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

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



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

Análise do Ciclo de Mediação

Descrição das 4 fases de comunicação

Após a oportunidade de observar as aulas do Professor Carlos e, considerando a receptividade dos alunos para a proposta das aulas teóricas sobre temas diversos acerca do corpo, optei por manter este modelo didático marcado pela minha intencionalidade pedagógica, ou seja: selecionai os conteúdos e planejei as

dinâmicas para a realização da discussão em grupo, a fim de construir uma aproximação em relação aos interesses e características dos alunos.

A mediação docente, portanto, tinha a seguinte estrutura: iniciava pela apresentação de um conteúdo relacionado ao corpo e à saúde. Em seguida, eram feitas perguntas sobre a compreensão, a opinião e a articulação existente entre o conteúdo e a realidade de vida dos outros. Assim, de acordo com o desdobramento do debate, eram apresentados conteúdos adicionais.

A qualidade da mediação docente descrita acima depende, dentre outros aspectos, do interesse dos alunos pelo tema escolhido, da disposição dos alunos para participarem da discussão em grupo e do impacto que as circunstâncias externas da vida dos alunos exercem sobre o seu comportamento emocional. Logo, a construção de experiências de aprendizagem significativas é uma responsabilidade do professor, mas ao mesmo tempo, não é algo que depende somente dele.

Como o conteúdo era selecionado de maneira a atender uma turma heterogênea, em função das turmas não terem uma composição fixa, a mediação docente permitia uma exposição inicial geral, articulada com o aprofundamento a partir das dúvidas e questões apresentadas pelos alunos, de maneira a ajustar o conteúdo ao potencial de cada um.

Esta segunda fase é caracterizada pela interpretação, da parte dos alunos, da ação intencional. Nesse ponto, observei que a turma “dos interessados” me levou a um Ciclo de Mediação diferente do da turma “dos desinteressados”, visto que houve reciprocidade somente da parte dos primeiros. Isso fez com que eu obtivesse diferentes resultados na terceira fase (ação intencional de resposta) e seguisse diferentes trajetórias na quarta fase (interpretação da resposta).

Definição da direção do Ciclo de Mediação

A direção do ciclo se deu de educador para educandos, em ambas as turmas, caracterizando-se como “intencionalidade pedagógica”. Isso porque, apesar da turma “dos interessados” ser bem aberta e receptiva comigo, não houve proposição da parte dos alunos, apenas reciprocidade.

Na turma “dos desinteressados”, cheguei a pensar que tivesse ocorrido alguma proposição, mas depois de analisar, percebi que não havia nenhuma intencionalidade pedagógica na situação educativa mencionada. A meu ver, a indisposição de participar se caracterizou como “reciprocidade negativa”, ou crítica. Logo, o Ciclo de Mediação foi quebrado quando não consegui responder de maneira satisfatória à crítica de que “a aula era chata”.

Na verdade, temos, de uma maneira geral, dificuldade de lidar com críticas. Mas, depois de passar por esta experiência, consigo entender que, ao dizer que uma aula é chata, nem sempre a aluna está querendo dizer que você não é um bom professor. Logo, creio eu que, em outra oportunidade, terei condições de iniciar o seguinte debate: “Por favor, ajude-me a entender o que você está querendo dizer quando afirma que a aula é chata. (a) Você não gosta de Educação Física? Neste caso, temos que entender por que a Educação Física está no currículo; (b) Você não gosta deste tema? Neste caso, gostaria de sugerir um tema do seu interesse para a próxima aula; (c) Você não gosta desta dinâmica? Neste caso, é preciso entender que a estratégia didática está relacionada com o objetivo da aula, se quero influenciar o comportamento de pessoas em relação a seus corpos, apenas a exposição teórica do conteúdo talvez não seja suficiente para promover esta mudança; (d) Você não gosta de mim? Neste caso, preciso entender quando te magoei e como podemos mudar a qualidade da nossa interação” e assim por diante.

Identificação da interrupção do Ciclo de Mediação

No meu ponto de vista, o Ciclo de Mediação com os alunos da turma “dos desinteressados” foi interrompido logo no primeiro encontro que tivemos, me obrigando a ter que avaliá-los e me adequar, diversas vezes. Não foi adotada nenhuma postura ativa de iniciativa, diante da proposição de levar conhecimento e incentivar o debate. Assim, a imagem a seguir representa como ocorreu a quebra do ciclo.

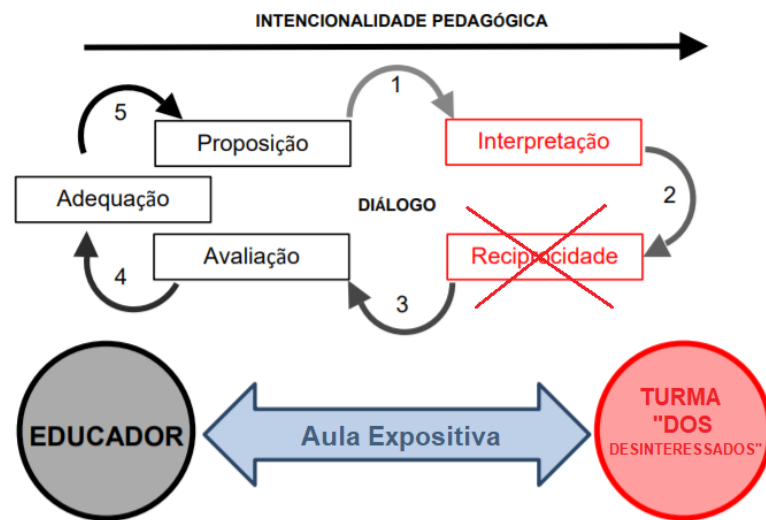


Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre Educadora e Educandos

Análise dos recursos auxiliares

Inversão da direção do Ciclo de Mediação

Haja vista as situações educativas selecionadas, é possível afirmar que o recurso de inversão do ciclo é uma opção importante e que merece atenção e determinado cuidado. Todavia, ao me deparar com a situação de confronto, diante do conteúdo que julguei mais adequado para a turma “dos desinteressados”, minha primeira atitude foi conversar com o professor Carlos, buscando a opinião de alguém mais experiente do que eu. Dessa forma, fiz minha avaliação inicial diante do ocorrido e tratei de fazer as adequações necessárias.

Com isso, observo que continuei na direção de Intencionalidade Pedagógica do ciclo, novamente iniciando com a minha proposição. O melhor resultado que tive, diante disso, ocorreu quando a outra aluna veio conversar comigo para pedir “desculpas em nome da turma” e dizer que a opinião da “Beatriz” não representava a opinião de todos.

Entretanto, apesar de ter recebido um *feedback* positivo, minhas adequações não haviam sido suficientes para fazer a turma se envolver num debate, como ocorria com a turma “dos interessados”. Agora vejo que ter mudado a direção do Ciclo de Mediação teria sido uma excelente alternativa para alcançar meu objetivo.

Solicitar a indicação de temas, perguntar se alguém pratica algum esporte e gostaria de nos contar sua experiência, perguntar se alguém tem algum problema de

saúde que considera estar relacionado com a falta de atividade física ou se a turma gostaria de realizar algum evento/campanha para alertar as pessoas sobre as questões relacionadas com o corpo e a saúde, ou perguntar se alguém gosta de dançar e está disposto a ensinar a turma um determinado estilo de dança são alguns exemplos da inversão do ciclo de mediação.

Regulação do nível de dificuldade

Esse recurso foi utilizado em ambas as turmas, de maneira distinta: optei por aumentar o nível de dificuldade na turma “dos interessados” e diminuir na “dos desinteressados”. Esta é uma medida inicial para corresponder à reciprocidade manifesta pelas turmas. Ao longo do processo educativo, no entanto, a meta é, sempre que for possível, aumentar o nível de dificuldade, com intuito de exigir o aperfeiçoamento das habilidades e conhecimentos dos alunos.

Temos que estar conscientes, no entanto, que a regulação do nível de dificuldade merece uma atenção contínua, pois, mesmo na turma “dos interessados”, é possível que um ou outro aluno tenha uma dificuldade em particular e, neste momento, reduzir o nível de dificuldade vai ser uma mediação importante para individualização do ensino. Como as aulas eram realizadas em grupo, um ponto importante da regulação do nível de dificuldade pode ser a flexibilização da avaliação, que, em vez de ter apenas uma função somativa, pode ser transformada em um momento rico de aprendizagem. Sendo assim, como as aulas estavam centradas na discussão em grupo, é possível fazer uma prova ou trabalho com um nível de complexidade maior e permitir que os alunos respondam com consulta e em grupo, o que deve mobilizá-los para alcançar uma boa nota, mas, principalmente, fazer com que aprendam mais sobre o tema.

Utilização de estratégias de motivação

No artigo “PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ACERCA DO INTERESSE DISCENTE PELAS AULAS” publicado por Wilson Krummenauer e Clovis Wannmacher, foi aplicado um questionário estruturado aplicado a dezesseis professores de Física que atuam no cenário EJA no Rio Grande do Sul, o qual mostrou que 18,0% dos professores consideram que suas aulas atrativas são o principal motivo para o interesse discente. Enquanto isso, 12,0% consideram que o interesse é resultado da

contextualização das aulas, as quais aproximam os conteúdos com situações cotidianas dos estudantes. Outros justificam o desinteresse dos alunos pelo cansaço atribuído à jornada de trabalho. Isso porque os alunos da EJA, em sua totalidade, são alunos trabalhadores que frequentam as aulas no turno da noite após um dia de atividade laboral, sendo essa uma característica predominante em turmas de EJA em todo o Brasil.

Nesse caso, ao levar assuntos cotidianos com novas propostas de debates e coleta de dados, creio que as outras turmas tenham se sentido atraídas pelas ideias de terem aulas inovadoras, que não se assemelhava ao padrão de uma aula de Educação Física. Ao falar de corpo, mente e alma, sem fazer com que eles saíssem muito da zona de conforto, dei a liberdade que eles precisavam para expor suas opiniões, histórias e compartilhar conhecimentos.

Houve um momento marcante em que uma aluna acabou por iniciar um debate interessante sobre quem são consideradas pessoas sedentárias ou não, trazendo a história de superação da mãe dela, que havia vencido o câncer e que agora praticava atividades físicas 2 vezes por semana. Daí, nos questionamos sobre até que ponto uma pessoa é sedentária e em qual ponto ela passa a ser considerada ativa. Para enriquecer o debate, apresentei a eles um conceito geral que diz que é recomendada a prática de atividade moderada, por 30 minutos, cinco dias por semana. Motivar essa turma nunca foi uma tarefa complicada, pois eles já entravam curiosos com o que conversaríamos naquela aula.

Já na turma “dos desinteressados”, baseada nas minhas observações quanto aos alunos, decidi levar um pouco da história de um corredor americano de ultramaratona, chamado David Goggins – conhecido como “o homem mais casca grossa do mundo”. Levei uma foto dele com o objetivo de causar empatia, visto que David é negro (como a maioria de meus alunos) e teve uma infância difícil em uma cidade racista dos EUA (curiosamente chamada “Brazil”). Busquei resumir toda a sua trajetória, de criança oprimida numa família conturbada, até os dias atuais, em que é considerado um exemplo de superação e disciplina. Além de levar essa inspiração para meus alunos, essa foi a maneira que eu considerei efetiva para gerar uma aproximação comigo, buscando gerar motivação para participarem de debates.

Mobilização da atenção

No artigo “A cultura escolar da Educação Física no EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal” publicado por Mariana Purcote Fontoura e Santiago Pich, é citado que “a oferta meramente teórica da disciplina nos coloca frente a um paradoxo: por um lado nos sinaliza a necessidade de rompermos com a tradição da Educação Física enquanto ‘atividade’, mas também revela a necessidade da experiência corporal como substrato necessário para a elaboração teórica” (Purcote Fontoura & Pich, 2013).

Nessa perspectiva, acabei concluindo que preciso fazer modificações no meu planejamento de curso, de maneira a aprofundar cada tanque interno (corpo, mente e alma), levando experiências corporais práticas para que tudo se conecte e a disciplina de Educação Física exerça suas propostas quanto à consciência corporal, mental e espiritual. Isso faz eu me questionar se aquela turma em especial, por ser aparentemente mais “tensa” ou “ansiosa”, não estava precisando de uma dosagem de atividades práticas.

A Educação Física é uma disciplina que possui sua base nas práticas corporais, tendo sido repassada por centenas anos de maneira a buscar manter o interesse dos alunos por seu profundo conteúdo. O meu questionamento se dá pela participação dos alunos nas aulas, buscando entender se o interesse pelas aulas poderia se intensificar se eu tivesse a oportunidade de mesclar aulas teóricas com aulas práticas.

Isso não inclui somente tirá-los de sala de aula. Gostaria de ter tido a coragem de levar experiências de alongamento e/ou meditação ao início das aulas, bem como respirações conscientes e aprimoramento das técnicas de atenção plena.

Entretanto, sei que numa próxima oportunidade, essas serão as minhas primeiras iniciativas, tendo ou não suporte e equipamentos para levar aos alunos. Hoje eu vejo como dava para eu ter aprimorado minhas aulas e levado um pouco de prática para a sala. A quadra esportiva não é mais um requisito básico para mim.

Considerações Finais

Este trabalho buscou expor as dificuldades e facilidades de se mediar experiências de aprendizagem com aulas teóricas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, no período noturno de uma escola pública, além de mostrar que é perfeitamente possível que o professor tenha que lidar com dois (ou mais) ciclos de mediação distintos para cada turma.

Por esse motivo, é importante ressaltar que, por meio da flexibilização educacional, o professor tem toda a capacidade para levar conhecimento aos alunos, visando formar seres pensadores, em vez de simples repetidores de informações. Os alunos podem ser avaliados – dentro e fora de sala – pela cooperação social, pelo altruísmo, pela proatividade e exposição de suas ideias, pela paciência, cordialidade e humildade.

Enquanto os professores de Educação Física não compreenderem que a reflexão crítica e a ação são maneiras eficazes de contribuir com a realidade atual brasileira, conforme João Paulo Medina menciona em seu livro, estes “não serão capazes de promover conscientemente o homem a níveis mais altos da vida, contribuindo assim com sua parcela para a realização da sociedade e das pessoas em busca de sua própria felicidade” (Medina, 2007).

Eu acredito que o diferencial em um bom mediador de aprendizagem está na maneira em que ele lida com as dificuldades. Pensando nisso, ao lidar com um cenário insuficiente para ministrar aulas práticas, eu quis fazer daquilo uma oportunidade. Dificuldades aparecerão, mas os professores devem estar cientes de seu papel social na educação de crianças, jovens e adultos.

É fundamental que sempre procuremos analisar como nossa mediação está se desenvolvendo para que haja uma reflexão contínua e utilizar dos recursos auxiliares para estarmos adaptando nossas ideias e planejamentos. Além disso, é importante aceitar que nossos métodos nem sempre serão eficazes para todos os alunos, mas de forma que isso não nos desmotive a continuar tentando.

Ser educador, principalmente no Brasil e principalmente de Educação Física, requer muita paciência, dedicação, criatividade, propósito e uma dose de altruísmo. Não é fácil, mas se fizermos a nossa parte, com todos estes requisitos, se tornará uma missão única e gratificante.

Referências Bibliográficas

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CUNHA, A. C. B. da; FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. de A; **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada**. Rev. Bras. Ed. Esp., Set-Dez. 2008 v.14, n. 3, p.365-384.

CURY, A. **Ansiedade: Como Enfrentar o Mal do Século**. 160 páginas, São Paulo: Saraiva, 2014.

ENUMO, S. R. F. **Avaliação Assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2005, v.11, p.335-354.

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

MEDINA, J. P. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. 97 páginas, 22ª edição, Campinas, SP: Papyrus Editora, 2007.

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

PICH, S.; PURCOTE FONTOURA, M. **A cultura escolar da educação física no EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal**. Argentina: Educación Física y Ciencia, vol. 15, nº 1, 2013.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

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

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

Apêndice A – Questionário aplicado em sala de aula

Atitudes

que podem estar

ESVAZIANDO

nossos tanques

Marque os itens com os quais você se identifica:

- 1. Se preocupar em excesso com o futuro
- 2. Se avaliar de forma negativa na maioria das vezes
- 3. Assumir as responsabilidades dos outros
- 4. Sempre tentar agradar todo mundo
- 5. Não conseguir gerenciar seu tempo
- 6. Se lembrar do passado constantemente
- 7. Omitir suas emoções
- 8. Tentar fazer várias tarefas ao mesmo tempo, o tempo todo
- 9. Se cobrar em excesso
- 10. Não ter hobbies ou tempo de lazer
- 11. Não dormir o suficiente
- 12. Levar um estilo de vida sedentário
- 13. Se alimentar mal
- 14. Se sentir estressado constantemente
- 15. Não se hidratar o suficiente

Apêndice B – Gráficos constando os resultados do questionário aplicado

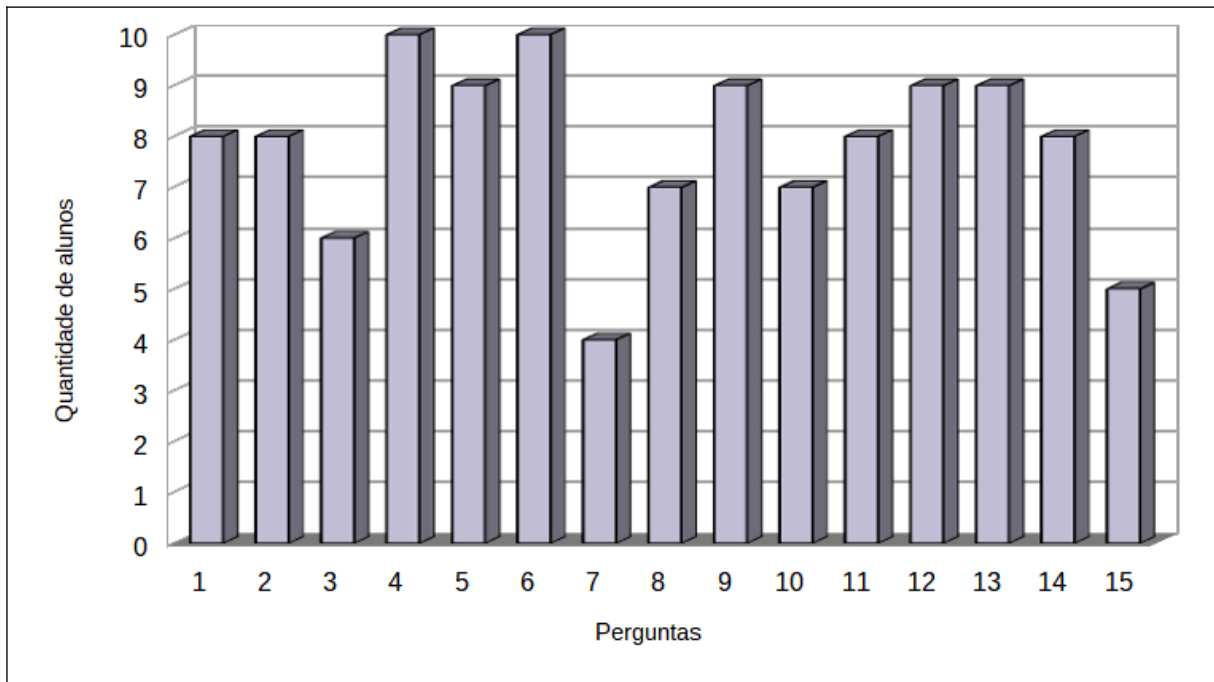


Gráfico baseado no questionário aplicado na turma
“dos interessados” com um total de 18 alunos

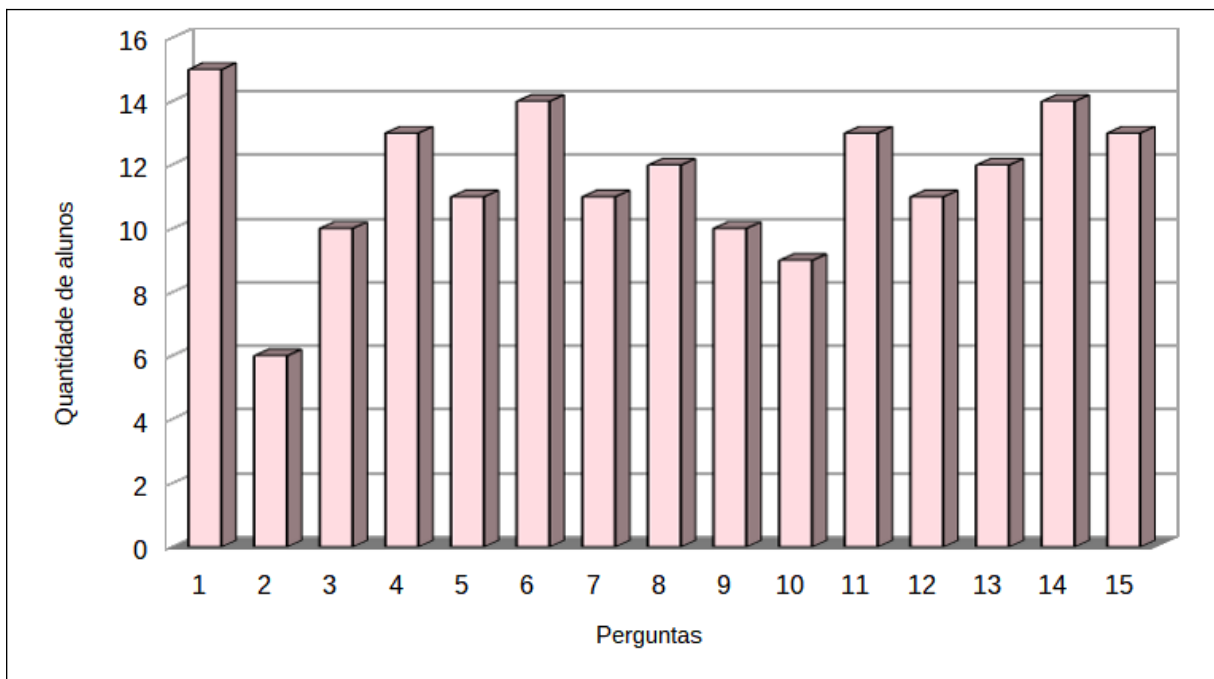


Gráfico baseado no questionário aplicado na turma
“dos desinteressados” com um total de 18 alunos

Apêndice C – Quadro feito na aula sobre o “tanque interno do corpo”