

4ª EDIÇÃO

2018

# BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA CATARINENSE

CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA



**4ª EDIÇÃO**

**2018**

# **BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA CATARINENSE**

CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA





CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CREF3 – SANTA CATARINA  
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL



# BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA CATARINENSE

4<sup>a</sup> EDIÇÃO

2018

FLORIANÓPOLIS – SC

©2018 Todos os direitos reservados CREF3/SC.  
**CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA**

**DIRETORIA 2015 – 2018**

PRESIDENTE: Irineu Wolney Furtado  
1º VICE-PRESIDENTE: Delmar Alberto Tôndolo  
2º VICE-PRESIDENTE: Jean Carlo Leutprecht  
1º SECRETÁRIO: Marcelo Scharf  
2º SECRETÁRIO: Emerson Antônio Brancher  
1º TESOUREIRO: Luiz Claudio Cardoso  
2º TESOUREIRO: Nilton Furquim Júnior

**COMISSÃO JULGADORA:**

Clovis Arlindo de Souza – CREF 003847-G/SC  
Elaine Cristina Rodrigues Farina – CREF 008722-G/SC  
Emerson Antônio Brancher – CREF 001925-G/SC  
Irineu Wolney Furtado – CREF 003767-G/SC  
Jaqueline Reni Loss de Mesquita – CREF 009770-G/SC  
João Derli de Souza Santos – CREF 008867-G/SC  
Jorge Luiz Velasquez – CREF 000950-G/SC  
Luciane Lara Acco – CREF005945-G/SC  
Maria Letícia Elias Pinto da Luz Knorr – CREF 009867-G/SC  
Maria Valéria G. Figueiredo – CREF 011608-G/SC  
Nilton Furquim Junior – CREF 000680-G/SC  
Patrícia Esther Fendrich Magri – CREF 001487-G/SC  
Paulo Rogério Maes Junior – CREF 001385-G/SC

**Organização do livro:** Denyse Orso Salvati & Emerson Antônio Brancher

**Revisão:** Paula Barretto Barbosa Trivella

**Capa, projeto gráfico e diagramação:** Gislainne Alves & Thaise Porto

C755b	Conselho Regional de Educação Física de Santa Catarina Boas práticas na educação física catarinense 2018 / Conselho Regional de Educação Física de Santa Catarina. 4. ed. – Florianópolis : CREF3/SC, 2018. 232 p. : il. ; 21 cm  Inclui bibliografia. ISBN: 978-85-93126-02-4  1. Educação Física – Santa Catarina . 2. Atividade Física – Ensino. I. Título.  CDD: 796.098164
-------	---

## PREFÁCIO

Colega profissional,

A edição de 2018 do livro de Boas Práticas na Educação Física Catarinense marca a consolidação da proposta de a cada ano serem publicadas experiências exitosas e de relevância para a Educação Física em Santa Catarina e, por que não afirmar, para o Brasil. Desta forma, o Conselho Regional de Educação Física (CREF3/SC) tem a satisfação de estar contribuindo e incentivando a produção científica dos(as) profissionais. A cada dia, a sociedade reconhece, com mais ênfase, a importância do profissional de Educação Física e sua atuação na área da saúde, do esporte e da educação. Ao fazer a leitura desta edição, esperamos que cada profissional possa se apropriar do relato apresentado e aplicá-lo em sua prática diária.

Entre as diferentes ações que o CREF3/SC vem desenvolvendo, esta tem contribuído na capacitação dos profissionais para a prestação de serviços de melhor qualidade à sociedade catarinense. Além dos relatos de experiências estarem aqui registrados, eles são apresentados em um seminário especialmente preparado para o lançamento do livro e com a presença dos autores. A qualidade dos artigos reflete a capacidade de nossos profissionais desenvolverem em seus locais de trabalho ações bem-sucedidas que contribuam com a produção científica e o desenvolvimento da profissão. A cada ano aumenta o número de artigos submetidos à avaliação de uma comissão especialmente criada para essa finalidade. Outro ponto importante a ser destacado é que nosso livro tem o reconhecimento da comunidade científica, por meio da identificação numérica do International Standard Book Number (ISBN), sistema controlado por uma agência internacional que realiza o registro global de editores.

Nas diferentes ações que o CREF3/SC tem realizado em nosso estado, e especialmente na preparação deste livro, queremos registrar o agradecimento aos(às) conselheiros(as), especialmente aqueles(as) que contribuíram com a avaliação dos trabalhos apresentados. A todos(as), muito obrigado por colaborarem com o engrandecimento da profissão. Tenham uma ótima leitura.

Um grande abraço a todos, contem sempre conosco.

**PROF. IRINEU FURTADO**  
(CREF 003767 – G/SC)  
Presidente do CREF3/SC

# Sumário

## ARTIGOS DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- 09** A BOA PRÁTICA DA LUTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS
- 19** A DINÂMICA DA RODA DA CAPOEIRA NA CULTURA DE MOVIMENTO E NA SAÚDE: UMA PRÁTICA AMPLIADA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA
- 33** A VIVÊNCIA DE ESPORTES ALTERNATIVOS E CRIAÇÃO DE ESPORTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
- 41** EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: PROPOSTA ESTRUTURAL DE UMA PRÁTICA QUE NÃO PODE ACABAR
- 55** EDUCAÇÃO FÍSICA E SHANTALA: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL NO ATENDIMENTO EM PUERICULTURA
- 65** ENSINO COM PESQUISA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA: UM ESTUDO TRANSVERSAL NA DISCIPLINA DE EPIDEMIOLOGIA DA ATIVIDADE FÍSICA
- 75** FIDEDIGNIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO NOTURNO
- 91** IMAGEM CORPORAL DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN: CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA
- 103** JOGOS DE NUTRIÇÃO E ATIVIDADE FÍSICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICO- METODOLÓGICO PARA ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
- 115** JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

- 125** | METODOLOGIAS INTEGRADORAS E O PROTAGONISMO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB)
- 139** | NOVAS POSSIBILIDADES DE CUIDADO EM SAÚDE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM UM GRUPO DE REEDUCAÇÃO FÍSICA E ALIMENTAR NO MUNICÍPIO DE ITAPEMA – SC
- 153** | O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESENÇA NÃO OBRIGATÓRIA?
- 167** | PALESTRA MUSICAL: AQUISIÇÃO DE ESTILO DE VIDA POR MEIO DA MÚSICA
- 183** | PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS CORPORAIS

## **ARTIGOS DE ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

- 195** | A PERCEÇÃO DE INDIVÍDUOS PORTADORES DE HIV/AIDS SOBRE AS BARREIRAS E FACILITADORES PARA A PRÁTICA DE EXERCÍCIO FÍSICO
- 207** | BARREIRAS E FACILITADORES PARA A PRÁTICA DE EXERCÍCIO FÍSICO EM USUÁRIOS E EX-USUÁRIOS DE CRACK
- 221** | NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E ESTADO DE HUMOR EM PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE CORONEL FREITAS-SC



ARTIGOS DE  
**PROFISSIONAIS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

# A BOA PRÁTICA DA LUTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Jaqueline da Silva<sup>1</sup>

Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi)

## INTRODUÇÃO

As aulas de Educação Física, em certos momentos, privam seus alunos de algumas vivências e experiências, o que não poderia acontecer. Segundo Daolio (1996, p. 40-42), “A Educação Física Plural deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal - jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas - e, ao mesmo tempo, deve abranger todos os alunos”; portanto, ela possui diversos conteúdos que podem ser aplicados em suas aulas, mas o que geralmente se percebe é uma grande parte do planejamento e da execução em cima do bloco de conteúdo dos esportes, principalmente futebol, voleibol, basquetebol e handebol, o famoso “quarteto fantástico”. Estes predominam nas aulas, sendo que há tantos outros conteúdos que podem ser desenvolvidos, no entanto acabam sendo isolados e esquecidos no planejamento. Um exemplo disso são as lutas.

De acordo com Rufino e Darido (2013, p. 167),

[...] os alunos têm o direito de conhecer esses conteúdos, os professores têm o dever de ensiná-los, e para isso eles devem compreendê-los e transformá-los, para a melhor apropriação por parte dos alunos, numa troca que faça com que ambos, alunos e professores cresçam, se transformem e aprendam.

Nascimento e Almeida (2007 apud SO; BETTI, 2009, p. 544) relatam que “a presença das lutas nas escolas é pequena, e, quando existe, é ministrada por terceiros e desvinculada da disciplina de Educação Física, em atividades extracurriculares ou por meio de grupos de treinamento”.

Nascimento (2008, p. 39) também relata que

No espaço de intervenção da escola, na atualidade, o conteúdo de lutas é pouco acessado e, inclusive, o seu trato pedagógico suscita questionamentos e preocupações diversas por parte dos profissionais atuantes na disciplina de Educação Física.

<sup>1</sup> E-mail: jaque\_basquete@hotmail.com.

Corroborando Rosário e Darido (2005 apud NASCIMENTO, 2008, p. 40), “[...] num trabalho verificaram que muitos conteúdos, como o de ‘lutas’, não são referendados pela escola, devido à insegurança e à falta de preparo e/ou domínio dos professores”.

De acordo com So e Betti (2009, p. 551),

[...] a luta é uma manifestação de cultura de movimento que não pode ser negada, e seu ensino na escola não exige que o professor seja treinador ou professor de artes maciais, já que não se pretende formar um atleta/lutador, mas sim que os alunos se apropriem e apreciem elementos das lutas como manifestações da cultura de movimento.

Nascimento e Almeida (2007 apud SO; BETTI, 2009, p. 545) corroboram afirmando que “não é necessário saber lutar para ensinar lutas na escola, já que não é intenção dela formar atletas/lutadores, mas sim transmitir valores, conceitos e atitudes”. Rufino e Darido (2013, p. 161) concordam dizendo que “[...] deve-se ter claro que a função da escola não é formar atletas, muito menos lutadores e/ou competidores de uma ou outra modalidade esportiva de combate”.

O papel da escola vai muito além da reprodução de gestos, movimentos e golpes, e a luta é muito mais do que isso, vai além do gesto motor: envolve ética, princípios e valores que ajudarão na formação do aluno como cidadão (RUFINO; DARIDO, 2013).

A Educação Física é tão rica e abrangente que não se pode deixar de passar isso aos alunos, e sim mostrar as diversas áreas que ela compreende, viver novas experiências, explorar novos movimentos e aperfeiçoar a consciência corporal de diversas maneiras, valorizando as aulas propostas e planejadas em cima de conteúdos diversificados.

## OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivo relatar as possibilidades e os desafios que foram encontrados durante a prática de lutas na Educação Física escolar de uma escola municipal da cidade de Blumenau-SC.

## JUSTIFICATIVA

A insegurança, o desconforto e a ausência de domínio e afinidade do professor em relação às lutas talvez sejam os fatores decisivos para o uso somente do bloco dos esportes. Se o motivo for realmente

esse, cabem aos professores se desafiarem, saírem da sua “zona de conforto”, pesquisarem, assistirem a vídeos, buscarem novos caminhos de planejamento e execução para a sua prática educacional.

Diante disso, houve uma necessidade de estabelecer uma Educação Física mais diversificada, ampla, rica, que também tivesse a luta como prioridade e, por meio dela, fosse possível estabelecer novos desafios, desconstruindo a falsa relação de briga e luta, aumentando o repertório cultural dos alunos, experimentando e descobrindo novos movimentos.

## DESENVOLVIMENTO

As lutas fazem parte da proposta curricular da Educação Física e também da história da vida do ser humano desde a Antiguidade. Para Rufino e Darido (2013, p. 148), “[as lutas] são práticas corporais construídas ao longo da história por razões de sobrevivência e de vivências lúdicas”.

Nakamoto (2005 apud SO; BETTI, 2009, p. 544) afirma que

[...] a luta é uma prática corporal com qual objetiva-se atingir um ou mais alvos, os quais são os próprios praticantes. Além disso, [...] permite a possibilidade dos adversários atacarem ao mesmo tempo, sem a necessidade de seguir a ordem ‘um ataca, o outro defende’, como nos esportes coletivos com bola (basquetebol, futebol etc.), ou em jogos como o xadrez, em que não acontece o ataque simultâneo; pelo contrário, cada um ataca ou defende a sua vez.

“Ensinar as lutas é ampliar a visão sobre elas, possibilitando que sejam adquiridas novas visões e novos olhares a respeito dessa temática. Isso só é possível através da ampliação dos conteúdos” (RUFINO; DARIDO, 2013, p. 18).

Os alunos de uma escola municipal de Blumenau vivenciaram a boa prática das lutas durante o período de dois meses. Foram abordadas: kung fu, aikido, sumô, esgrima e boxe.

Há um grande número de lutas, cada uma com sua própria história e embasada em inúmeros significados diferentes. Desde o passado, cada sociedade compreendeu o fenômeno das lutas de um modo diferente, promovendo assim uma infinidade de práticas, algumas bem diferentes entre si, enquanto outras apresentam diversas similaridades (RUFINO; DARIDO, 2013, p. 10).

Primeiramente, foram explanados e debatidos os conceitos de briga e luta e seus significados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) afirmam que as lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de

desequilíbrio, imobilização ou exclusão de um determinado espaço por meio de ações de ataque e defesa. “Uma das características das lutas é que elas repudiam e vão contra qualquer atitude de violência e de deslealdade” (RUFINO; DARIDO, 2009, p. 401).

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997 apud TORRES; GOMES, 2010, p. 96),

As lutas têm como objetivo inicialmente uma compreensão do educando do ato de lutar, questionando-se o por que lutar, com quem, contra quem, analisar os pontos positivos e negativos com relação a prática das lutas nas aulas, colocando a luta como uma defesa pessoal e não um ato de “arrumar briga”.

Corroborando com a aula de debate dos conceitos luta e briga, Carreiro (2005, p. 249) relata mais temas que podem ser abordados e utilizados nela:

A apresentação de vídeos, experiências de vida, traçando paralelos com o próprio cotidiano, a violência, a agressividade, a briga de gangues. E assuntos como o respeito, o asseio e a própria filosofia apresentada pelas lutas, a concentração, a respiração, o “fazer pensar” nas atitudes com os oponentes (colegas/amigos) são possibilidades reais que não se pode deixar passar.

Após a aula de debate e os conceitos para desconstruir a relação briga e luta, os alunos, em cada aula, conheceram um pouco da história de cada luta, assistiram a vídeos, a trechos de filmes relacionados com a luta que estavam aprendendo e experimentaram suas técnicas básicas em atividades lúdicas.

E são justamente essas ações que Nascimento (2008, p. 46) dá como exemplos de atividades que podem ser realizadas nas aulas de lutas:

Quanto às atividades a serem desenvolvidas podemos citar: pesquisas, leituras, debates, palestras, visitas, análises de vídeo, de filmes ou de fotos, encenações, produção textual, produção de áudio-visual, mostra fotográfica, vivência prática de elementos técnicos e aspectos táticos básicos e específicos (individualmente e em duplas), releitura ou criação de outras possibilidades de regras ou de rituais, releitura ou criação de outras formas de ataque e defesa segundo lógicas diferenciadas de luta.

Maldonado e Bocchini (2013) relatam, em seu estudo, que realizaram caminhadas pelo bairro com os alunos para visitar escolas de lutas, convidaram professores/treinadores de lutas para irem à escola e, assim, foram proporcionadas aulas diferenciadas para os alunos por pessoas especialistas nesta área.

Diante disso, verifica-se que há muitas possibilidades de atividades que podem ser realizadas na aplicação das aulas de lutas e que estas auxiliam e enriquecem a prática da cultura corporal de movimento.

Nas aulas de kung fu, por exemplo, os alunos vivenciaram as posições básicas e assistiram a trechos de filmes, como “Kung Fu Panda” e “Karate Kid”.

Nas aulas de esgrima, os alunos produziram suas espadas com jornais e realizaram as técnicas da luta utilizando o instrumento produzido. Também assistiram a vídeos de competições do esporte nas Olimpíadas do Rio (2016).

No boxe, os alunos assistiram a trechos do filme “Rocky Balboa”, realizaram aulas de treino físico composto por: pular corda, corrida em volta da escola, séries de polichinelos, flexões e, em outras aulas, realizaram os golpes específicos do esporte contra um colchão.

Nas aulas de sumô, foram desenhados dois círculos na quadra representando o tablado desta luta e foram realizadas atividades lúdicas e de competição utilizando as posições básicas e respeitando suas principais regras.

No aikido, os alunos tiveram aulas com bastões representando as armas desta luta e, em duplas, realizavam seus movimentos básicos.

Os alunos foram divididos em grupos e cada equipe sorteou um tipo de luta. Cada grupo tinha que produzir um trabalho em cartaz, contendo a história da luta, a vestimenta, as regras, as curiosidades, os principais golpes e também produzir um desenho em alto relevo utilizando diferentes tipos de materiais, como: papelão, tampas de garrafa, isopor, palitos, crepom, algodão e outros. Eles tiveram que utilizar a criatividade e fazer o melhor relacionado à luta.

Também foi realizada a prova prática: cada aluno tinha que demonstrar três golpes de cada tipo de luta que vivenciada durante as aulas de Educação Física.

## RESULTADOS

Em cada aula foi possível perceber o interesse e a curiosidade dos alunos em querer saber mais sobre as lutas.

No início, os estudantes pensavam que luta serviria apenas para brigar e temiam que fossem sair machucados das aulas, pois não tinham algo definido sobre a diferença de luta e briga.

Conforme foram passando as aulas, conseguiram perceber tanto na teoria quanto na prática que luta é um esporte no qual existe

um mediador, um juiz, regras que devem ser seguidas e há respeito com o adversário. As lutas também possuem uma federação que explana as regras e que as exige nas competições federadas. Já na briga, conseguiram entender que a pessoa quer agredir fisicamente a outra por motivo de ódio, motivos pessoais e problemas mal resolvidos, e resolver com violência, sem regras e sem respeito ao próximo.

Com as aulas de lutas, os estudantes puderam vivenciar movimentos diferentes e conhecer uma cultura corporal da qual a maioria não havia experimentando ainda. O objetivo não era formar lutadores, mas sim oportunizar vivências diferentes aos alunos.

Para Nascimento (2008, p. 47),

[...] a escola definitivamente não será o local de formação do “lutador” de específica modalidade de luta, e sim do cidadão que poderá experimentar, usufruir da experiência singular de se opor em situação de combate corporal, contemplar e formar opinião em relação a estas atividades e a respeito de suas trajetórias históricas, a forma como se apresentaram no passado e se apresentam na atualidade nos diversos segmentos sociais juntamente com os significados que foram e lhe são atribuídos.

Durante as práticas das aulas, os desafios encontrados foram: estrutura da escola para a realização das aulas, desinteresse por parte de algumas meninas, falta de condicionamento físico nas aulas de circuito do boxe e falta de força muscular nas aulas de sumô (principalmente do músculo do quadríceps, que é muito exigido nas posições básicas desta luta).

Maldonado e Bocchini (2013) relatam que também foram encontradas dificuldades nas aplicações de lutas em suas aulas: os alunos brigavam muito e não sabiam resolver os problemas conversando, e sim agredindo o outro fisicamente. Outra dificuldade relatada por eles foi a falta de vivência, conhecimento teórico e prático das lutas, pois não era um conteúdo do qual os professores tinham domínio e afinidade para aplicação.

Com as aulas de lutas, as atividades propostas, os vídeos de filmes e competições, a produção do trabalho em cartaz, as apresentações e a prova prática, os alunos tiveram a possibilidade de vivenciar, experimentar, receber informações que os auxiliaram não somente especificamente nas aulas de Educação Física, mas também nos relacionamentos com os outros colegas. Após todo o trabalho realizado e desenvolvido, procuravam resolver os problemas com o próximo pelo diálogo, com respeito, e não com violência, brigas, agressões físicas e/ou verbais.

Já Maldonado e Bocchini (2013, p. 209) relatam em seu estudo que

Não podemos afirmar que esse projeto diminuiu a violência e o desrespeito existente entre os alunos, foco inicial das nossas preocupações e um dos objetivos do plano de ação da nossa escola, mas temos clareza de ter provocado reflexões iniciais nas crianças no sentido de diminuir toda a agressividade e a violência entre eles na vida escolar cotidiana.

Após todas as aulas realizadas, foi possível verificar que as possibilidades são maiores que os desafios, que ambos sempre estarão presentes nas práticas corporais da Educação Física e que fazem parte do planejamento e da aplicação das aulas. Os desafios tornam possível procurar novos caminhos de superação na busca pelo melhor e mais eficiente método e alcance dos resultados das aulas propostas.

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Existe uma pluralidade de temas a serem abordados na Educação Física escolar, mas alguns são pouco utilizados e vivenciados em sua prática. Um deles é a luta.

A ausência de domínio deste tema por parte do professor talvez seja um dos desafios que acabam impedindo ou dificultando sua aplicação na prática da Educação Física.

Outros desafios que foram encontrados durante a prática foram: falta de estrutura disponível e de condicionamento físico de alguns alunos, preconceito em relação ao tema por ser associado à briga e violência – mas, quando este bloco de conteúdo foi aplicado, possibilitou-se o aumento do repertório cultural de movimento dos alunos e se tornou uma oportunidade de discutir a respeito de atitudes, valores, respeito e condutas nos convívios sociais, dissociando a luta de briga.

Recomenda-se aos professores que apliquem em seus planejamentos outras lutas como: capoeira, karatê, judô, jiu-jitsu e luta greco-romana.

Existe também a possibilidade da realização de um festival de lutas na escola, no qual os alunos, divididos em grupos, podem apresentar golpes básicos ensaiados e sincronizados de cada luta com música de fundo relacionada a ela. Neste festival, também podem ser convidados grupos de lutas profissionais para enriquecer ainda mais o evento. Entre uma apresentação e outra, pode-se contar um pouco da história e as curiosidades de cada luta representada.

Por fim, as lutas vão além do movimento, do gesto corporal, da



prática em si: lutar é opor-se, resistir e não desistir, é ir atrás de um objetivo, lutar por um sonho, sobreviver. Para Freire (apud RUFINO; DARIDO, 2013, p. 165), “[...] lutar é enfrentar, é opor resistência e isso faz parte da vida, indo muito além das práticas corporais em si”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998. v. 7.

CARREIRO, E. A. Lutas. In: DARIDO, S. C. *Educação física escolar: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, USP, supl. 2, p. 40-42, 1996. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139646/134937>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D. As três dimensões do conteúdo na educação física: tematizando as lutas na escola pública. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, Campinas, Unicamp, v. 11, n. 4, p. 195-211, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/download/8637599/5290>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

NASCIMENTO, P. R. B. Organização e trato pedagógico do conteúdo de lutas na educação física escolar. *Motrivivência*, Florianópolis, UFSC, ano XX, n. 31, p. 36-49, dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p36/12950>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. O jiu jitsu brasileiro nas três dimensões dos conteúdos nas aulas de educação física escolar. In: COLÓQUIO DA PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: AS LUTAS NO CONTEXTO DA MOTRICIDADE HUMANA, 4. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2009. p. 399-413. Disponível em: <<http://www.motricidades.org/conference/>>

index.php/cpqmh/4cpqmh/paper/viewFile/174/77 >. Acesso em: 18 maio 2018.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, Campinas, Unicamp, v. 11, n. 1, p. 145-170, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637635/5326>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

SO, M. R.; BETTI, M. Saber ou fazer? O ensino de lutas na educação física escolar. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: AS LUTAS NO CONTEXTO DA MOTRICIDADE HUMANA, 4. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2009. p. 540-553. Disponível em: <[http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2009/so\\_betti.pdf](http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2009/so_betti.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2018.

TORRES, J. L. R.; GOMES, M. S. P. Propostas pedagógicas para o ensino de lutas em escolas: uma visão sobre o universo do kung fu. *Revista Digital EFDeportes*, Buenos Aires, ano 15, n. 147, p. 1, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd147/o-ensino-de-lutas-em-escolas-o-universo-do-kung-fu.htm>>. Acesso em: 23 de jun. de 2018.



# A DINÂMICA DA RODA DA CAPOEIRA NA CULTURA DE MOVIMENTO E NA SAÚDE: UMA PRÁTICA AMPLIADA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Alan Moraes<sup>1</sup>**

Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

**Vanderléa Ana Meller**

Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

**Maria Glória Dittrich**

Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

**Luciane Ângela Nottar Nesello**

Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

**Cheyri Stempczynski**

Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

**Mariana Fortunato Mafra**

Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

## INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão “Mãos de Vida” (PMV), da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), desenvolve ações transdisciplinares na educação em saúde e, dessa maneira, proporciona o fortalecimento da cidadania das pessoas envolvidas. São realizadas atividades educativas pelo PMV com jovens e crianças do Parque Dom Bosco, em Itajaí-SC, envolvendo a saúde, a cultura e a educação.

Nas propostas, são valorizadas ações criativas conjuntas entre professores, acadêmicos bolsistas e voluntários, envolvendo nove cursos de graduação, das áreas da saúde e da educação. Entre eles destaca-se o curso de Educação Física – Bacharelado e Licenciatura. Busca garantir os princípios do pensamento complexo, com relevância à ecoformação, que são integradores e fundamentais nas ações contextualizadas da educação em saúde, do cuidado e da qualidade de vida (DITTRICH et al., 2016).

<sup>1</sup> CREF 004685-G/SC. E-mail: [moraes@univali.br](mailto:moraes@univali.br). Profissional de Educação Física, doutor em Ciências do Movimento Humano, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), professor dos cursos de Educação Física e Medicina (Univali).

As ações metodológicas são desenvolvidas com base na tecnologia social do Círculo Transdisciplinar de Saúde Integral (CiTranSI), que define os propósitos da “Roda da Saúde”: “[...] contém e oferece uma estrutura e uma organização de movimentos procedimentais e atitudinais de inclusão social de profissionais e usuários no cuidado à saúde integral [...]” (DITTRICH; BERNARDO; BARRETA, 2012, p. 50).

O cuidado é a base da ação dos profissionais envolvidos, na ação docente, para a educação em saúde. Para Moraes (2007), essa é uma dinâmica operacional entre três elementos, que dinamizam a complexidade da ação docente formadora:

Complexidade que se apresenta em todo processo de formação ao integrar e envolver a formação na relação consigo mesmo (autoformação), a formação na relação com o outro (heteroformação) e a formação com o meio ambiente (ecoformação)” (MORAES, 2007, p. 26).

Portanto, os educadores se tornam responsáveis por um processo de interação, em que o cuidado e a atenção estão para si, para outro e para o meio.

Para Torre, Pujol e Moraes (2008), a ecoformação possibilita um olhar diferenciado sobre a prática e o conhecimento educativo, no modo sintético, integrador e sustentável de conceber o ato formativo do indivíduo, da sociedade e da natureza, com foco na sustentabilidade – ampliando, então, a compreensão do SER no universo, na relação complexa com os elementos em prol da preservação e construção da vida.

Também se destaca a circularidade neste processo, o que, para Moraes (2015), tem ligação com acontecimentos quânticos, que implicam vivências educativas de interação entre sujeitos e saberes no contexto existencial cultural e natural. Explica-se ainda que “No lugar da causalidade linear, temos a causalidade circular de natureza recursiva ou retroativa desafiando as noções de causa/efeito da ciência tradicional” (MORAES, 2015, p. 37).

Esse processo desencadeia uma abertura para o conhecimento, em que o pensamento simplificador, reducionista e desarticulado é desconstruído na ação dialógica criativa e reflexiva, possibilitando o desenvolvimento da percepção do ser humano para uma aprendizagem com sentido para sua existência. Logo, possibilitando a reconstrução reflexiva dos saberes, fortalecidos por um olhar fenomenológico, foi valorizado o que emerge da experiência e da consciência dos sujeitos. Tornou-se evidente a necessidade vital do pensamento integrador, das provocações dinâmicas da ordem-desordem-organização sugerida por

Morin (2011) e incluídas na proposta metodológica da “Roda da Saúde” por Dittrich, Meller e Giorgi (2013). Isso possibilitou avançar nos conhecimentos, na compreensão e na comunicação humana com impactos subjetivos inusitados, como a emergência da alegria e do assombro na criatividade nos trabalhos realizados. Portanto, esse é um movimento articulado, constantemente, na proposta da “Roda da Saúde”: deseja-se sair da inércia, empregar outros ritmos, “gingas” em prol da vida.

Esse movimento se tornou evidente e inerente à essência das manifestações dinâmicas da roda da capoeira<sup>2</sup>, integrada à “Roda da Saúde”. A capoeira é uma cultura popular afro-brasileira, aqui entendida como arte-luta brasileira (ZULU, 1995). Foi uma luta que surgiu para a quebra da ordem que imperava no tempo da escravidão, limitava a expressão e o ambiente, causando desordem da condição humana e social, em que os valores e as linguagens foram ampliados no canto, na musicalidade, no gesto que clamou liberdade, cidadania e humanização. Foi uma energia do ser que se expandiu tão intensa que, além da manifestação de direitos, registra uma arte que se impregna na cultura, na sociedade e registra uma reorganização, essencialmente dialógica construída a partir das manifestações e necessidades de um povo negado na sua condição cidadã.

Esse povo carregava uma herança cultural que veio além-mar e nem mesmo os grilhões da escravatura conseguiram calar, pois surgiu um canto forte, um ritmo pulsante de vida. A capoeira surge, então, no bojo da escravatura brasileira (REIS, 2010): produto de uma miscelânea de culturas (africana, indígena brasileira e europeia), e desde sua origem buscou o respeito pelas diferenças. É possível observar o sincretismo religioso presente até os dias de hoje em sua prática, em que o dito profano se contrasta e mistura com o sagrado<sup>3</sup>.

Essa diversidade clamada na capoeira se apresenta desde as suas origens, configurando uma postura inter e transdisciplinar, pois na sua essência está intrínseca a evidência de ações, as quais interligam o conhecimento. Quem participa da aprendizagem também expande em diferentes áreas do conhecimento, em uma rede de diálogos. O jogo da capoeira é um diálogo complexo, articulador e problematizador, pois um jogador faz uma pergunta (efetua um golpe de ataque) e o outro efetua uma resposta (golpe de defesa), podendo esta resposta,

<sup>2</sup> Para designar a prática, será utilizada “a capoeira”, e na identificação do praticante será “o capoeira”.

<sup>3</sup> A mistura do profano e do sagrado, na capoeira, pode ser observada quando, do acesso à roda de capoeira, o participante faz o sinal da cruz (católico – “sagrado”) aos pés de um atabaque (candomblé – “profano”).

concomitantemente, se configurar com uma nova pergunta (golpe de contra-ataque), vivendo assim um eterno diálogo reflexivo por meio do corpo em movimento, sempre impulsionando a sensibilidade ao som da sua música ecoante.

Ao experimentar a dinâmica circular da capoeira, foi possível perceber o quanto ocorrem aproximações intencionais com a metodologia da “Roda da Saúde”, do CiTranSI, pois ambas têm um olhar ao ser humano como um ser multidimensional, complexo, de natureza vibrante, criativa, vital e saudável. O CiTranSI propõe a proximidade no acolhimento ao ser humano, visando uma maneira integradora, inclusiva do ser no diálogo reflexivo para articular o sentir, o pensar, o agir e o conviver nos processos de aprendizagens significativos (DITTRICH et al., 2016).

A capoeira, na roda vibrante, provoca percepções e sentidos: no olhar atento, busca o contato; no movimento, provoca e expande energia criativa. Os educandos e educadores envolvidos na proposta inter e transdisciplinar, a partir de práticas educativas efetivadas no processo do projeto de extensão PMV e ligadas à proposta do estágio curricular do curso de Educação Física da Univali, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base na hermenêutica fenomenológica. Foi uma prática com intervenções educativas durante 15 encontros, sendo uma vez por semana, com duas horas de duração cada. A turma foi composta de 22 crianças de ambos os sexos, entre nove e 11 anos de idade.

Estes escritos têm como propósito apresentar as experiências com a capoeira na interconexão com a metodologia do CiTranSI, no processo de educação em saúde das crianças em condição de vulnerabilidade social que frequentam o Instituto Lar da Juventude de Assistência e Educação – Parque Dom Bosco. O objetivo geral desta pesquisa foi: compreender a capoeira como uma manifestação da cultura de movimento que é desenvolvida na dinâmica da roda, integrada à “Roda da Saúde”.

A abrangência dessa proposta é ímpar, pois, pelas suas características, pode ser replicada em outras faixas etárias e em situações diferenciadas. Para tanto, o relato será o mais descritivo possível, a fim de que a replicação ocorra da melhor maneira.

## **A PRÁTICA VIVIDA: A RODA É DINÂMICA VITAL**

A roda é o palco da capoeira. Na circularidade, as pessoas se reúnem com objetivos em comum e nela se forma uma comunidade cultural, com muitas formas de expressão da arte: na música, no canto, na expressão e no desafio corporal.

A ginga é a movimentação inicial e mais importante dessa arte-luta, pois ela estabelece os primeiros passos de contato com esse universo, preparando o indivíduo para o aprendizado dos movimentos e golpes. Ela também possui uma peculiaridade: o seu balanço, favorecendo a compreensão do jogo que acontece dentro dessa roda. É por meio dela que o vazio deixado pelos golpes é preenchido, possibilitando que o jogo se desenvolva em constantes variações entre golpes e movimentos, na imprevisibilidade. Ela amplia o contato, a maneira de olhar, em um foco profundo, estabelecendo uma relação mais próxima do outro, no gesto e olho no olho no diálogo não verbal, definindo uma conexão entre corpos e atitudes. Mas há algo fundamental a ser ressaltado em relação à ginga: é ela que impede o confronto direto entre os capoeiras (REIS, 2010). É a sutileza comunicativa na relação: a linguagem repleta de códigos que necessitam ser decifrados.

Os movimentos da capoeira, como atividade corporal, potencializam o corpo na sua totalidade, provocam os fenômenos biológicos, psicológicos, físicos e espirituais. O sujeito, quando envolvido com esta prática, provoca a sua sensibilização, gerada no universo da corporeidade, passando a perceber seu contexto ressignificado. Reis (2010) destaca na gestualidade dos movimentos da capoeira a possibilidade de uma inversão na maneira de enxergar o mundo; de “pernas para o ar”, no movimentar giratório, na parada de mãos, a pessoa passa a perceber o mundo a partir de um olhar diferente, de cabeça para baixo, percebendo-o em outros ângulos, de maneira não tradicional.

Essa percepção de mundo a qual se refere está relacionada ao olhar sensível do ser, à diversidade, à reflexão, ao respeito e ao convívio social, pois a capoeira favorece a interação e coletividade, bem como colabora para a ampliação da percepção no pensar inter e transdisciplinar – sentir-pensar-agir e significar o vivido se constroem e reconstroem permanentemente. Sentimentos de solidariedade são despertados indicando à criança a negação de preconceitos, adquirindo comportamentos e atitudes que passam a valorizar as diferenças humana, e às reações dentro e fora da roda de capoeira. Alcançando essas mudanças em si, o ser humano passa a reconstituir o seu contexto e, por meio de suas relações, apresenta alternativas para as mudanças pessoais nos contextos coletivos.

A instrumentação musical da capoeira estabelece a conexão na roda, ditando o ritmo que os seres humanos jogarão e logo estabelece uma intercomunicação criativa e reflexiva nos movimentos dos corpos.

Os instrumentos são muito mais que objetos, pois tornam essa



comunicação com roda mais profunda e, por esse motivo, sensibiliza o ser e seu corpo a se manifestar com o som que por eles são transmitidos e que atravessam os corpos no balanço e movimentos ritmados, causando uma sintonia e harmonia artísticas.

Quando utilizados no território da roda, os instrumentos não são apenas objetos. Afinal, eles tornam parte em todo o cerimonial que envolve a roda, ganhando significados e sentidos que os tornam sensíveis. Os corpos interagem com o som dos instrumentos, incorporando-os (IPHAN, 2014, p. 103).

Por meio da musicalidade, o ser estabelece uma ligação que é traduzida no corpo, no toque do berimbau, nos cânticos, no coro, passando a se conectar de forma simbólica e criativa com a roda. As músicas presentes na capoeira, quase sempre, carregam em sua estrutura uma história, seja ela breve ou não, provocando e surpreendendo quem a escuta, gerando reflexões e considerações.

A roda de capoeira começa com uma canção<sup>4</sup>, chamada ladainha, na qual os demais integrantes da roda se posicionam ao pé do berimbau, na expectativa do momento de jogar. Nessa hora, o canto sofrido relembra figuras importantes das raízes da capoeira, recorda mestres antigos e comove na escuta, bem como as cantigas festivas enaltecem os momentos de glória desse povo e da sua história. Nas intervenções, deu-se ênfase à canção “Uma vez perguntei a seu Pastinha” (VARGAS, 2012) no envolvimento rítmico e expressivo:

Uma vez perguntaram a Seu Pastinha  
O que é a Capoeira  
E ele  
Mestre velho e respeitado  
Ficou um tempo calado  
Revirando a sua alma  
Depois respondeu com calma  
Em forma de ladainha  
A Capoeira  
[...]  
(VARGAS, 2012)

Assim, no decorrer da ladainha e início dos corridos<sup>5</sup>, abre-se a oportunidade do jogo de capoeira na roda. Nessa dinâmica, operou-se

---

<sup>4</sup> Essa canção, intitulada "Uma vez perguntei a seu Pastinha", será expressa em fragmentos no decorrer do texto, dialogando com reflexões teórico-práticas das intervenções.

<sup>5</sup> Corridos é uma cantiga de aceleração do ritmo, sendo que reúne os versos do cantador e refrãos repetidos pelo coro.

com a integração da proposta da “Roda da Saúde”, da vibração energética vital, com a abertura de consciência corporal na interação consigo mesmo, com o outro, com os instrumentos e a musicalidade. Enquanto espaço físico, a roda de capoeira se constitui em um círculo no qual os capoeiras se encontram para jogar (FALCÃO, 2013).

A roda permitiu variadas vivências, em que os seres humanos (participantes) brincaram, jogaram e libertaram suas emoções, passando a se descobrir de maneira inusitada. O ser humano na roda improvisa, exercita a criatividade e se sente importante, pois tem a liberdade de expressão e faz a roda acontecer. Ele vai se percebendo como agente criador de seu processo de participação e determinação de uma maneira de vivenciar o andamento da roda.

Por meio da roda de capoeira e da saúde, atribui-se destaque à prática do olhar sensível, o qual modifica a maneira de se observar o mundo; ela é a condição em que o ser permite e efetiva comunicação por meio do corpo. É necessário captar mensagens nas relações e no diálogo com o outro, pois necessita dele para que o jogo aconteça. A noção do outro permite que as diferenças constituídas na vida social passam, na roda, a conviver em harmonia e reflexão.

Na roda, por meio do diálogo que ocorreu nos corpos, foi desenvolvida a espontaneidade do ser, que permite o expressar livre. As crianças produziram uma ligação transcendente com a roda e o mundo, em uma ação ampliada de enxergar a vida e diversidade humana. Nela foi possível captar as relações, inter-relações e realidades, respeitando as diferenças e sendo capaz de apontar pensamentos nutridos na cultura do mundo.

Ao realizar as intervenções, dinamizadas na “Roda da Saúde” e em interconexão com a roda de capoeira, teve-se o cuidado de valorizar a originalidade de cada uma delas. As ligações foram tecidas nos propósitos e nas provocações, ampliando a interação e energia vital, a eferescência do ser. Todas as crianças se conectaram na harmonia da própria natureza de cada uma, formando uma unidade e se misturando com força.

A unidade de conexão entre as duas rodas atingiu um potencial energético importante e formou um processo de favorecimento dos objetivos educativos e de promoção da saúde.

Toda essa dinâmica foi desenvolvida com base em uma metodologia transdisciplinar, na Tecnologia Social CITranSI (DITTRICH; BERNARDO; BARRETA, 2012; DITTRICH; MELLER; GIORGI, 2013), que propõe três momentos metodológicos da “Roda da Saúde”. Esta efetiva prática dialógica e criativa tem como fundamento os pressupostos epistemoló-

gicos da Teoria do Corpo-Criante<sup>6</sup>, de Dittrich (2010). Serão expressas, no decorrer da proposta integradora, as etapas da “Roda da Saúde” e a dinâmica da roda de capoeira:

### PREPARO DO AMBIENTE

A ação de acolhimento é a delicadeza humana, e o ambiente preparado na intencionalidade da proposta é dispender energia para qualificar o lugar de encontro. Esse é um propósito acolhedor de amorosidade à vida. Na organização, a princípio, uma corda era disposta no chão de maneira circular para a simbologia da roda, provocando diferentes linguagens no foco temático da manifestação cultural da capoeira e da “Roda da Saúde”. As músicas para o ambiente também foram cuidadosamente escolhidas, tradicionais da capoeira, e distribuídos os instrumentos musicais, no centro da roda, como berimbaus, pandeiros, atabaque, agogôs e reco-recos. Em alguns momentos, ampliaram-se os objetos propositores, como imagens sobre a capoeira. Toda a organização colaborou para ampliar os desejos de participação, a energia no jogo, no brinquedo...

A Capoeira  
É um jogo, é um brinquedo  
É se respeitar o medo  
E dosar bem a coragem  
[...]  
(VARGAS, 2012).

### PREPARO DA EQUIPE TRANSDISCIPLINAR

Contemplou a liberdade de se deixar envolver, do fluxo energético que conduz olhar e sentir a roda, na dinâmica dos processos vitais cognitivos da equipe transdisciplinar (professores e alunos bolsistas/voluntários). Ocorreu por meio do diálogo e da abertura de consciência para o sentir e fazer sensível, nos propósitos do trabalho. Instigou-se movimentos ao som das músicas, no toque dos instrumentos, para o reforço da presença forte e vibrante de cada um, na interatividade de todos os envolvidos. Identificou-se que era necessário se deixar levar, sendo conduzido pelo desejo de expressar e educar, valorizando que

---

<sup>6</sup>Corpo-Criante é um conceito estabelecido que o consolida como um todo vivo, dinâmico, inter-relacionado nas suas partes, com capacidade de se autocriar, com autonomia de se fazer constantemente, causando transformações contínuas em si e fora de si, para a preservação da sua própria vida.

A Capoeira é um pequeno navio  
 Solto nas ondas do mar  
 É um barquinho pequenino  
 Solto nas ondas do mar  
 [...]
 (VARGAS, 2012).

## MOVIMENTO CIRCULAR DA SAÚDE INTEGRAL

Momento no qual integrou as crianças na roda, no ambiente vibrante preparado, tendo foco no acolhimento e na ação educativa transdisciplinar para o cuidado à saúde. Ocorreram diversas práticas dinamizando o ser sensível, criativo e problematizador. Envolvendo todos de maneira integrada, foram realizados:

### RECEPÇÃO DAS CRIANÇAS

Ocorreu a fala inicial de boas-vindas, acompanhada da música de capoeira e mensagem vibracional sobre as capacidades de cada um e do grupo de vivenciar as experiências com amorosidade e expressão. Foi apresentada a proposta com postura de acolhimento, com todos os participantes no círculo (formando um símbolo de unidade vital-cognitiva), integradora e complexa, criativa e instigante, nos diferentes saberes e sentimentos. O grupo, inicialmente, participou ouvindo, batendo palmas e cantando as músicas tocadas no berimbau por uma capoeirista, aluna voluntária do curso de Educação Física. Aos poucos, as crianças foram aprendendo a tocar e participaram da produção musical, demonstrando muito envolvimento e muita emoção no toque dos instrumentos, principalmente do berimbau, e foi possível sentir

É um corpo arrepiado  
 Um berimbau bem tocado  
 O sorriso de um menininho  
 [...]
 (VARGAS, 2012).

A roda de capoeira se tornou um universo dinâmico, que envolveu a expressividade e as diversas formas de linguagem corporal.

### APRESENTAÇÃO DO TEMA ESPECÍFICO

Neste círculo do jogo expressivo, o diálogo corporal é permanente e está presente nos movimentos meia-lua de compasso, parafuso,

relógio, da benção, das esquivas e outros tantos. O ser neste espaço, no movimento, permite-se explorar possibilidades e se conhecer de maneira inusitada.

A roda buscou a liberdade de expressão por meio dos movimentos, na ginga, no ritmo e na música, e relacionou com as problemáticas críticas, como as questões sociais e étnicas. Para Reis (2010), a circularidade da roda determina a circularidade da ginga mobilizada pelos sons do berimbau.

As atividades foram planejadas para o domínio do ritmo nas diversas formações e técnicas, aprendendo não somente a tocar instrumentos, mas a cantar, bater palmas ritmadas, responder ao coro dos cânticos e, principalmente, utilizando a música como forma de aprendizado, pois as letras dialogam com a história desta manifestação.

Destacou-se a brincadeira “pega zumbi”, na qual algumas crianças disseram que os “cordões representavam as chibatas dos feitores” (criança Caxixi<sup>7</sup>) e que os pegadores representavam os “capitães do mato” (criança Berimbau). Os golpes que eles utilizaram para libertar os amigos eram utilizados também pelos afrodescendentes como forma de defesa e estratégia para fugas (crianças Atabaque e Agogô). Também mencionaram a ajuda que um deu ao outro com a maneira que os afrodescendentes se comportavam em situações de risco.

A roda mobilizou o acesso ao conhecimento, à reflexão interativa vibracional da música, da historicidade e das condições humanas e sociais da origem da capoeira. As atividades específicas ao tema envolveram saberes inclusivos e culturais, permitindo a reflexão pelo movimento, na percepção do ritmo próprio do corpo pulsante.

Os golpes, em um processo dialógico, ocorrem na roda e foram identificados a partir dos seus propósitos, como a esquiva alta e baixa e a cocorinha, que na capoeira são considerados golpes de defesa; já os golpes como martelo, martelo voador, meia-lua de compasso, meia-lua de frente e outros, foram identificados pelas crianças como golpes de ataque. A utilização de cada um, estrategicamente, foi um processo muito rico de movimentação estratégico e reflexivo.

Procurou-se, sempre, permitir que as crianças realizassem os golpes de forma livre e, no decorrer das atividades, foram destacando o potencial criativo de cada um. Foram incentivadas as atividades em dupla, nas quais uma criança aplicava o golpe e a outra defendia, buscando uma

---

<sup>7</sup>Nomes fictícios escolhidos pelas crianças e que fazem referência aos elementos da capoeira, como instrumentos, golpes e histórico.

aproximação entre elas e na roda de capoeira, em que basicamente é desenvolvida na relação entre corpos gingando. Para Falcão (2013, p. 61),

A reconstrução coletiva do conhecimento fundamenta-se na ressignificação do sentido/significado do conteúdo abordado a partir de análises e discussões coletivas das etapas anteriores. Destina-se à emancipação e à autonomia do aluno ante o conteúdo trabalhado.

A capoeira foi ligada ao ser humano, à vida, à saúde, à ciência e à espiritualidade, visando a autorreflexão para a educação em saúde, elevação da autoestima e das descobertas do sentido da vida. Emergiu na roda a percepção do espaço de pertencimento na relação grupal, como prática educativa, de saúde, que oportuniza conhecimentos, posturas no pensar e conviver. Experiências do SER, na liberdade,

É um barquinho de um menino  
Solto nas ondas do mar  
Devagar na vida, peregrino  
Solto nas ondas do mar  
É um peixe, é um peixinho  
Solto nas ondas do mar  
[...]  
(VARGAS, 2012).

#### REENCONTRO DO SER INTEGRAL NA SAÚDE

A ressignificação dos conhecimentos temáticos envolvidos foi socializada. Após a oportunidade de “estar solto”, da liberdade de expressão, as crianças sintetizaram as aprendizagens, organizaram o pensamento e estabeleceram os saberes válidos para a educação e saúde.

Uma fala de uma criança surpreendeu: “Se posso ver as coisas de outra forma na capoeira, por que não na vida?” (Criança Caxixi). Valorizar a capoeira na sua essência cultural, de reunir pessoas na roda para expressão, foi uma formação que permite o olhar ampliado da circularidade e coletividade. O abraço coletivo na roda foi uma ação importante e que consolidou a intencionalidade da proposta: a expressão do ser que integra e sensibiliza no toque do berimbau, do atabaque... Também no movimento do corpo, da ginga e do golpe que emprega e emana energia vital. A liberdade, interação e coletividade tornaram-se evidentes.

A Capoeira  
É o voo de um passarinho  
Bote de cobra coral

Sentir na boca  
Todo o gosto do perigo  
E sorrir para inimigo  
Ao apertar a sua mão  
[...]  
(VARGAS, 2012).

A liberdade de expressão foi provocadora de respeito à diversidade, ao valorizar a capoeira sobre um olhar sensível, no corpo que ginga, canta e joga. Foram incorporados novos conhecimentos e novas atitudes, constituindo relações coletivas e empoderamento para as problemáticas do cotidiano.

Assim como na roda de capoeira, encerraram-se as atividades utilizando a música “Adeus, adeus” (MESTRE MARROM, 2002). Esta não foi escolhida no sentido de dar um adeus, pois certamente esta manifestação cultural e suas vivências, seus aprendizados e suas relações constituídas serão expandidos no cotidiano das crianças. Foi possível compreender que “A capoeira deixou marcas. Mais profundas em uns, menos em outros, mas que aparecerão em certos momentos da vida e para toda a vida” (acadêmicas voluntárias de Educação Física).

Adeus, adeus, boa viagem  
Eu vou me embora  
Boa viagem  
Eu vou com Deus e nossa Senhora  
(MESTRE MARROM, 2002)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificar que a prática do profissional de Educação Física com a roda de capoeira é fundamental para a conexão do ser em movimento, da imprevisibilidade, da ampliação da expressão provocada pela musicalidade e gestualidade. Os movimentos foram livres e favoreceram a diversidade na coletividade.

No expressar livre, as crianças criaram ligações com a roda e o mundo, mas não de forma reducionista, e sim ampliada de enxergar a vida, a diversidade humana e permitir captar as relações, interrelações e realidades diversas, respeitando as diferenças e sendo capaz de elaborar pensamentos nutridos na cultura no mundo.

As atividades valorizaram as manifestações comunicativas das crianças, sensibilizando no ritmo e na musicalidade, no canto, no

toque do berimbau, nas palmas, nas “pernas para o ar”, no corpo e no expressar livre que expandem para a vida. A utilização da Tecnologia Social CiTranSI também se mostrou adequada e potencializou a prática/ou ensino da capoeira.

A conexão da “Roda da Saúde” com a roda da capoeira estabeleceu avanços na proposta inter e transdisciplinar, fortalecendo um processo educativo na descoberta de novas formas de saber e de maneiras de ser no mundo. A energia vital foi muito evidente, pois é a base da prática de ambas as propostas, que foram dinamizadas nessa interação, potencializando a expansão da criatividade no poder imaginativo no pensar, sentir e agir diante do outro.

## REFERÊNCIAS

DITTRICH, M. G. *Arte e criatividade. Espiritualidade e cura: a teoria do corpo criante*. Blumenau: Nova Letra, 2010.

DITTRICH, M. G. et al. Mãos de vida na prática educativa: a roda da saúde no círculo transdisciplinar de saúde integral. *Polyphonia*, Goiânia, UFG, v. 27, n. 1, p. 173-191, jan.-jun. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/42294/21291>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

DITTRICH, M. G.; BERNARDO, L.; BARRETA, C. Tecnologia de abordagem transdisciplinar para o cuidado às pessoas com câncer de mama. *Saúde & Transformação Social*, Florianópolis, UFSC, v. 3, n. 3, p. 44-51, 2012. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudee-transformacao/article/view/1892/2149>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

DITTRICH, M. G.; MELLER, V. A.; GIORGI, M. D. M. A roda da saúde: a sala de espera numa visão transdisciplinar do cuidado. In: GARCIA, B. R. Z.; BAPTISTA, G. L. (Orgs.). *Saúde: a contribuição da extensão universitária*. Joinville: Univille, 2013. p. 177-132.

FALCÃO, J. L. C. Unidade didática 2: capoeira. In: KUNZ, E. (Org.). *Didática da Educação Física*. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Roda de capoeira e ofício dos mestres de capoeira*. Brasília: Iphan, 2014.



MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPR, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=1571&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Colaboração de Juan Miguel Batallosa Navas. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

REIS, L. V. S. *O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil*. 3. ed. Curitiba: CRV, 2010.

TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. *Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação*. São Paulo: Triom, 2008.

VARGAS, M. T. Uma vez perguntei a seu Pastinha. In: \_\_\_\_\_; RICA, B. *Feira de cantigas*. Rio de Janeiro, 2012. 1 CD, faixa 8.

ZULU, M. *Idiopraxis da capoeira*. Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), 1995.

# A VIVÊNCIA DE ESPORTES ALTERNATIVOS E CRIAÇÃO DE ESPORTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Marcos Alexandre Martins Ribeiro<sup>1</sup>

Universidade Regional de Joinville (Univille)

## INTRODUÇÃO

O esporte é um fenômeno social que se manifesta de diferentes formas e possui um papel muito importante na sociedade. É possível encontrá-lo na forma de lazer e atividade física, nos grandes eventos esportivos e na escola. Por meio da prática esportiva, é possível desenvolver habilidades físicas, sociais, valores, conhecimentos, atitudes e normas (JÚNIOR; MEDEIROS; SILVA, 2012).

Buscando definir o que é esporte, Barbanti (2006) apontou alguns critérios que permitem classificar uma atividade como esportiva: tipo específico de atividade, condições pelas quais elas acontecem e orientação subjetiva dos participantes envolvidos nessas ações.

O tipo de atividade se refere ao conjunto de habilidades físicas, motoras e cognitivas necessárias para o seu desenvolvimento: uma atividade, para ser considerada esportiva, demanda exigência física, motora ou cognitiva.

O segundo critério é sobre a condição em que o esporte se realiza, isto é, a atividade deve seguir condições formais e organizadas: regras padronizadas e possivelmente institucionalizadas.

O terceiro critério é a orientação subjetiva dos participantes para a prática de determinada atividade: as motivações intrínsecas e extrínsecas para sua prática.

Considerando os critérios, Barbanti (2006, p. 9) afirma que

Esporte é uma atividade competitiva institucionalizada que envolve esforço físico vigoroso ou o uso de habilidades motoras relativamente complexas, por indivíduos cuja participação é motivada por uma combinação de fatores intrínsecos e extrínsecos.

<sup>1</sup> E-mail: marcos.a.m.ribeiro@gmail.com. CREF 020074-G/SC.

Há diferentes modalidades praticadas no Brasil e ao redor do mundo, algumas mais populares e tradicionais que outras em determinadas regiões. Muitas vezes, o primeiro contato com o esporte para as crianças e jovens acontece na escola, pois é um dos conteúdos da Educação Física escolar (BRASIL, 1997).

O esporte na escola pode, muitas vezes, se resumir às modalidades mais tradicionais brasileira, como futebol, voleibol, basquetebol e handebol. Certamente, elas têm um grande valor pedagógico para a Educação Física escolar, porém, vivenciar modalidades diversificadas e alternativas que não façam parte do cotidiano do aluno pode ampliar os saberes, acrescentar novas abordagens e concepções, auxiliando a disciplina de Educação Física no alcance de seus objetivos pedagógicos (OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2011).

Entende-se como esportes alternativos aqueles que surgem como alternativa para os esportes tradicionais, ou seja, os menos conhecidos e praticados. No contexto deste artigo, são indicados o corfebol, o beisebol e o rúgbi como modalidades alternativas. Isso porque, embora sejam muito praticadas em alguns países, no Brasil não o são e, muitas vezes, são desconhecidas por parte dos alunos.

Outra proposta é a criação de esportes por parte dos alunos e a vivência durante as aulas de Educação Física escolar. Além da prática de esportes que até então eram desconhecidos para os alunos, eles têm a possibilidade de utilizar seus conhecimentos prévios das modalidades tradicionais e aqueles novos em relação às modalidades alternativas na construção de uma modalidade esportiva para a prática em aula.

Desse modo, a Educação Física escolar apresenta uma abordagem ativa no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o aluno passa a ser parte deste processo, tornando-se protagonista de sua aprendizagem.

As atividades apresentadas neste artigo foram desenvolvidas no Centro Educacional Conexão, localizado na cidade de Joinville-SC, sendo aplicadas em turmas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º e 2º ano do Ensino Médio, durante as aulas de Educação Física do primeiro bimestre letivo do ano de 2018 (fevereiro a abril).

## JUSTIFICATIVA

O esporte é um conteúdo da Educação Física escolar. Algumas pesquisas têm indicado que este conteúdo tem sido trabalhado de maneira seletiva e reducionista na escola, privilegiando apenas algumas modalidades (SANTOS; NISTA-PICCOLO, 2011).

Ao optar pelo ensino e pela prática de apenas algumas poucas modalidades, o professor pode estar privando o seu aluno de vivências e experiências que podem se constituir como muito importantes para o seu desenvolvimento.

Diante desse quadro, surge a necessidade de apresentar e ensinar outras modalidades, oportunizando, assim, ao aluno conhecer, aprender e vivenciar o esporte de maneira mais ampla, usufruindo dos benefícios físicos, motores, cognitivos e sociais que a prática esportiva pode oferecer.

Outra possibilidade que se faz presente nesse quadro é dar ao aluno a possibilidade de ser parte do seu processo de aprendizagem. Ao conhecer outras possibilidades além daquelas que fazem parte do seu cotidiano, o estudante pode perceber as diferentes exigências motoras para esportes variados, agregando características de diferentes modalidades em uma nova forma de jogar um novo esporte. Assim, acontece um envolvimento direto do aluno para com o processo de ensino-aprendizagem, elemento indispensável se desejar pensar em uma Educação Física escolar mais completa e dinâmica.

## OBJETIVOS

- Vivenciar outros esportes na Educação Física escolar além dos considerados tradicionais em nosso país.
- Tornar o aluno parte central do processo ensino-aprendizagem, dando a ele a oportunidade de criar esportes para a prática em aula.
- Reconhecer a importância do esporte e a possibilidade da sua utilização para o lazer e como forma de atividade física.

## DESENVOLVIMENTO

O trabalho de vivência de esportes alternativos e criação de esportes nas aulas de Educação Física envolveu turmas de 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º e 2º ano do Ensino Médio, ao longo do primeiro bimestre letivo do ano de 2018 (fevereiro a abril).

As modalidades descritas neste trabalho como alternativas foram o corfebol, o rúgbi e o beisebol, modalidades muito praticadas em outros países, porém no Brasil são esportes pouco praticados e, muitas vezes, desconhecidos para a grande maioria dos alunos. Elas foram praticadas de maneira adaptada, ou seja, para a utilização na escola, algumas regras, espaço ou materiais tiveram que ser modificados de acordo com a disponibilidade de recursos da escola.

Para cada modalidade, foram utilizadas duas horas/aula para a apresentação da modalidade, o conhecimento das principais regras e a vivência da modalidade, totalizando um total de seis aulas para as turmas de Ensino Médio. No Ensino Fundamental, o trabalho foi realizado ao longo de três horas/aula por modalidade.

O Quadro 1 demonstra os espaços, os participantes e as regras utilizadas para a vivência destas modalidades durante as aulas.

Quadro 1 – Espaços, participantes e principais regras para a vivência dos esportes em aula.

<b>MODALIDADE</b>	<b>ESPAÇO</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>PRINCIPAIS REGRAS</b>
CORFEBOL	Campo de 40x20 metros Cestas fixadas a 2 metros de altura	Duas equipes mistas de oito jogadores	Cada cesta equivale a um ponto É proibido correr, andar ou driblar com a bola Os jogadores só podem marcar adversários do mesmo sexo
RÚGBI	Campo de 40x20 metros Linha de gol de 4 metros em cada extremidade da quadra	Duas equipes de seis jogadores	Cada “Try” equivale a um ponto Só é possível passar a bola com as mãos para o lado e para trás O “Tackle” consiste em apenas tocar o adversário
BEISEBOL	Campo de 40x20 metros Arcos nos lugares das bases	Duas equipes de nove jogadores	Cada equipe possui nove arremessos Ao completar as quatro bases, a equipe soma um ponto

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

No fim das seis aulas para a vivência do corfebol, rúgbi e beisebol no Ensino Médio e das nove aulas no Ensino Fundamental, foi solicitado aos alunos que formassem grupos e escolhessem algumas modalidades das quais gostassem. Depois, deveriam listar quais características gostavam mais em cada esporte escolhido (exs.: marcar gol, jogo coletivo, esporte de invasão etc.). Ao concluir a lista, utilizando as características escolhidas, deveriam elaborar uma proposta de esporte para praticar nas aulas de Educação Física contendo os seguintes elementos:

- 1 – nome do esporte;
- 2 – espaço para a prática (exs.: campo, quadra ou outro espaço);
- 3 – número de participantes (exs.: esporte coletivo, duas equipes de cinco participantes);
- 4 – objetivo do jogo (exs.: marcar ponto, acertar a cesta, fazer o gol);
- 5 – principais regras.

Esses elementos como base e as orientações para a elaboração foram essenciais para a realização da proposta por parte dos alunos, pois, inicialmente, ao receberem a tarefa, eles não tinham certeza por onde começar. Então, a lista de características dos esportes conhecidos auxiliou no início da atividade, dando um ponto de partida. A partir daí, os alunos se sentiram mais seguros para expressar suas ideias e elaborar a proposta de novos esportes.

O Quadro 2 apresenta alguns exemplos esportes criados pelos alunos.

Quadro 2 – Esportes criados pelos alunos.

NOME	ESPAÇO	PARTICIPANTES	OBJETIVO	PRINCIPAIS REGRAS
FUT-TÊNIS	Quadra de tênis	Duas equipes com quatro jogadores, sendo um titular e três reservas	Fazer com que a bola quique mais de uma vez no campo adversário	O jogo tem duração de dois tempos de 20 minutos  Tocar a bola apenas com um dos pés para passar à quadra adversária  A bola pode quicar uma vez no campo
FUTSKEET	Quadra de basquetebol	Duas equipes de três jogadores	Marcar a cesta utilizando os pés ou a cabeça	O jogo tem duração de três sets de 30 pontos ou 15 minutos por set.  Só pode tocar a bola com os pés ou a cabeça.  Cada cesta equivale a um ponto.
FUTSHANDBALL	Quadra de futsal	Duas equipes com seis jogadores (um goleiro e cinco jogadores de linha)	Marcar o gol	Pode-se passar a bola com pés ou as mãos.  Não se pode dar mais que três passos com o domínio  Deve-se marcar o gol com os pés

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Após a criação dos esportes, os alunos receberam a tarefa de apresentar a modalidade criada aos demais colegas da turma e posteriormente, na aula prática, orientá-los para a realização da modalidade criada.

## RESULTADOS

A prática de modalidades alternativas e criadas em aula ofereceu aos alunos uma nova possibilidade de Educação Física. Se antes, para eles, a disciplina era vista como algo engessado, que envolvia somente a prática esportiva de modalidades conhecidas das quais já possuíam uma bagagem oriunda dos anos anteriores, esta atividade propôs uma reflexão sobre isso e, acima de tudo, ofereceu novas possibilidades e novos saberes.

Foi possível praticar modalidades das quais os alunos não conheciam e, possivelmente, nunca tiveram contato, além de vivenciá-las, despertando o interesse e posteriormente elaborando suas próprias propostas, o que fez aumentar o interesse deles pela prática esportiva.

De certo modo, os esportes criados foram híbridos de outros esportes já existentes, proporcionando a prática de atividades motoras e físicas de várias modalidades dentro de um grande jogo, que foi criado pelos próprios alunos.

Os esportes alternativos ou criados pelos alunos não têm o objetivo de substituir a prática das modalidades já presentes na Educação Física escolar, mas sim de ampliar o repertório de conhecimentos e de movimentos, permitindo aos estudantes terem suas próprias conclusões, jogar dentro das regras que por eles mesmos foram criadas e se divertir enquanto são responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem.

A Educação Física muito se modificou ao longo dos anos, evoluiu, passou por diferentes processos e, cada vez mais, caminha para se tornar algo mais completo e que atenda às necessidades do ser humano. Tal necessidade passa pela busca e vivência de jogos, brincadeiras, danças, esportes. Nesse processo de desenvolvimento do qual o ser humano é inerente, participar ativamente deste processo e oferecer diferentes experiências pode torná-lo mais autônomo e responsável por si mesmo.

## CONCLUSÕES

A Educação Física é algo que sempre despertou o interesse dos alunos. É o momento de se expressar por meio de movimentos, de jogar,

de brincar, de praticar esportes, de se desenvolver e aprender.

O acesso a atividades que são desconhecidas por parte dos alunos pode gerar certa desconfiança inicialmente. Porém, ao conhecer, jogar e criar, essa desconfiança pode ser substituída pela segurança, pela alegria em conhecer algo novo e ter a oportunidade de participar dessa construção.

Desse modo, a Educação Física torna-se mais completa, mais significativa ao aluno, que deixa de vê-la somente como uma prática sem contexto ou profundidade.

Vivenciar jogos alternativos e criados por si mesmo, certamente, não faz uma Educação Física melhor por si só, mas é um passo rumo à construção de algo que atenda às necessidades pedagógicas dos alunos e da sociedade.

## RECOMENDAÇÕES PARA A REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

As práticas desenvolvidas e apresentadas neste artigo são possíveis de serem adaptadas a diferentes realidades escolares. Os espaços e materiais utilizados são perfeitamente moldáveis para a realidade de cada professor e de cada escola.

Diversificar as atividades e oferecer novas experiências são atitudes que podem tornar a Educação Física mais atrativa e completa. Dar a possibilidade de os alunos fazerem parte do seu processo de aprendizagem é algo que vai de encontro ao que os novos documentos da área da educação têm previsto – além de poder auxiliar na atribuição de mais significado aos conteúdos para os alunos, tornando a Educação Física ainda melhor.

## REFERÊNCIAS

BARBANTI, V. O que é esporte? *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Florianópolis, UFSC, v. 11, n. 1, p. 54-58, 2006. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT25082011155743.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.



JÚNIOR, J. R. Z.; MEDEIROS, F. F.; SILVA, J. R. O esporte como fenômeno social. *Lecturas Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, ano 17, n. 172, p. 1-5, set. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd172/o-esporte-como-fenomeno-social.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

OLIVEIRA, V. D.; ALBUQUERQUE, L. R. Esportes complementares na educação física escolar do ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 10; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO (SIRSSE). *Anais...* p. 5179-5191. Curitiba: PUC-PR, 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5629\\_2993.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5629_2993.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2018.

SANTOS, M. A. G. N.; NISTA-PICCOLO, V. L. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física do ensino médio. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, USP, v. 25, n. 1, p. 65-79, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25n1/08.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

# EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: PROPOSTA ESTRUTURAL DE UMA PRÁTICA QUE NÃO PODE ACABAR

Fábio Hech Dominski

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

Deise Cristiane Moser

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Carla Werlang-Coelho<sup>1</sup>

Universidade de São Paulo (USP)

## INTRODUÇÃO

Evidências recentes demonstram que estudantes universitários apresentam baixos níveis de atividades físicas, tanto em práticas no lazer quanto de deslocamento, atividades domésticas e ocupacionais (SOUSA, 2011; CLEMENTE et al., 2016).

O desenvolvimento de hábitos de vida que serão incorporados no estilo de vida do indivíduo perpassa pela universidade. Dessa maneira, neste local, promover conhecimentos e influenciar positivamente as ações e atitudes dos estudantes, além de oferecer oportunidades e vivências motoras (as quais, em alguns casos, não ocorreram na Educação Física Escolar), é de suma importância e faz parte do papel da disciplina de Educação Física no Ensino Superior.

Até o ano de 1996, esteve presente, em todos os currículos dos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras, a disciplina de Educação Física Curricular (EFC), caracterizada como um conjunto obrigatório de disciplinas teórico-práticas.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) mantém no currículo de alguns de seus cursos de graduação a disciplina de EFC, como em Agronomia, no Centro de Ciências Agroveterinárias (CAV), e Engenharia de Produção – Habilitação Mecânica, no Centro de Educação do Planalto Norte (Ceplan). No Centro de Ciências Tecnológicas (CCT), localizado em Joinville, atualmente, embora sua obrigatoriedade

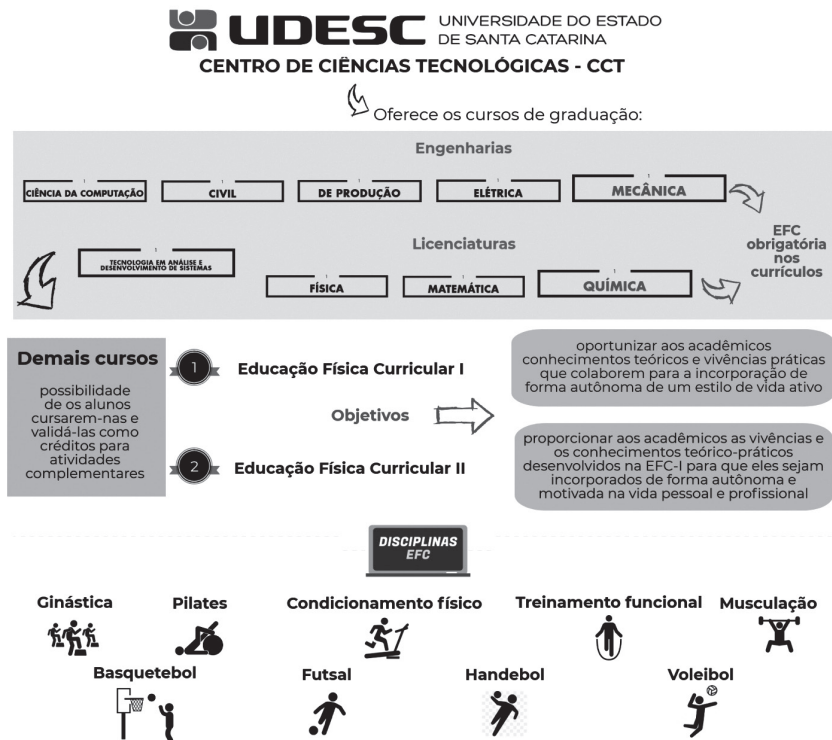
<sup>1</sup>Endereço para correspondência: Carla Werlang Coelho. Centro de Ciências Tecnológicas (CCT), Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). R. Paulo Malschitzki, 200 - Campus Universitário Prof. Avelino Marcante - Zona Industrial Norte - Joinville-SC - Brasil - CEP 89219-710 - Fone: (47) 3481-7920 - E-mail: carla.coelho@udesc.br.

se estenda apenas aos cursos de Química e Engenharia Mecânica, é oferecida como atividade complementar para as demais graduações.

Do ponto de vista pedagógico, ela está estruturada em duas disciplinas: EFC I e EFC II, apresentando ementas distintas, compostas por conteúdos teórico-práticos e avaliações. O conteúdo teórico da EFC I contempla temas como estilo de vida, aptidão física relacionada à saúde, conhecimento do corpo articulado à totalidade do processo social, lazer ativo e socialização por meio da prática do esporte para um estilo de vida ativo. Já a EFC II abrange aspectos relacionados aos princípios básicos do condicionamento físico, à nutrição, ao planejamento em atividade física e ergonomia profissional, à conscientização da importância da manutenção da prática de um esporte e ao treinamento técnico e tático (WERLANG-COELHO; DOMINSKI, MOSER, 2017).

As atividades práticas, por sua vez, são desenvolvidas sob a perspectiva de diversas modalidades esportivas e de exercício físico, que são selecionadas pelos universitários de acordo com a afinidade de cada um. Dentre as modalidades de exercício físico estão as práticas de ginástica, Pilates, condicionamento físico, treinamento funcional e musculação; nas modalidades esportivas: basquetebol, handebol, futsal e voleibol. Semestralmente, em média, são ofertadas 18 turmas, com aproximadamente 16 alunos em cada uma, perfazendo cerca de 300 universitários matriculados. A configuração dos cursos de graduação e da EFC (objetivos e modalidades oferecidas nas disciplinas) no CCT é apresentada na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Cursos de graduação no CCT/Udesc e a EFC.



Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

## OBJETIVO

Com base no exposto, o objetivo do presente relato de experiência é apresentar um modelo estrutural de disciplina de EFC, baseado em procedimentos padronizados ao longo de dez anos, que tem sido utilizado no CCT da Udesc e que pode servir como base para cursos de graduação.

## JUSTIFICATIVA

A EFC, nos cursos de graduação das universidades brasileiras, era constituída como uma atividade física voltada para a promoção do talento esportivo, sendo o esporte espetáculo a base de referência. Porém tal caráter que caracterizava a Educação Física nas universidades, composto por treinamento esportivo e campeonatos, não jus-

tificava mais a presença desta nos currículos dos cursos (RODRIGUES, 2015), devido à dificuldade de os alunos participarem deste modelo e, concomitantemente, se dedicarem em seus estudos na universidade.

A partir da promulgação da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), a obrigatoriedade da EFC nos cursos de Ensino Superior no Brasil deixou de existir. Dessa maneira, ela se destituiu de significado acadêmico e foi severamente reduzida dos currículos dos cursos de graduação (RODRIGUES, 2015). Assim, a proposição de um modelo estrutural de EFC pretende ressignificar o ensino desta disciplina, de maneira a abordar o estudo do movimento humano de maneira consciente e embasada cientificamente, promovendo, principalmente, autonomia para os alunos em relação à prática de exercícios físicos e esportes, sendo fundamental para a manutenção e quiçá a reconquista de espaços nos currículos de graduação das universidades.

No CCT/Udesc, ao longo de dez anos, foram sendo idealizados e propostos conteúdos teóricos e práticos para desenvolvimento das ementas da EFC I e EFC II, padronizando-se projetos, formulários e avaliações que incentivem a pedagogia da problematização de conteúdos e da práxis (WERLANG-COELHO; DOMINSKI; MOSER, 2017).

## DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

As disciplinas de EFC são organizadas semestralmente por etapas compostas por conteúdos teórico-práticos e avaliações (Figura 2) e com as descrições nos tópicos a seguir.

Figura 2 – Estrutura da EFC no CCT/Udesc.



Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

### FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ACADÊMICO E QUESTIONÁRIO DE APTIDÃO PARA ATIVIDADE FÍSICA (PARQ) + PENTÁCULO DO BEM-ESTAR

Inicialmente, os acadêmicos preenchem a Ficha de Caracterização do Acadêmico e o Questionário de Aptidão para Atividade Física (PARQ). Esses formulários permitem conhecer o perfil do aluno de EFC no semestre, por meio de dados como nome, idade, curso e dados antropométricos e fisiológicos (massa corporal, estatura, frequência cardíaca e pressão arterial de repouso). O PARQ visa identificar a necessidade de avaliação médica anterior ao início da prática de atividade física feita com algumas questões. Além destes, o aluno responde ao questionário

de Perfil do estilo de vida – Pentágulo do bem-estar (NAHAS; BARROS; FRANCALACCI, 2012).

Estilo de vida é caracterizado por diversas ações tomadas pelo indivíduo que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades. Dessa maneira, o questionário avalia as características do estilo de vida relacionadas ao bem-estar individual, por meio dos componentes: alimentação, atividade física, comportamento preventivo, relacionamentos e controle do estresse. A representação visual do estilo de vida pode ser notada pelo preenchimento do Pentágulo do bem-estar, pois assim o aluno consegue visualizar em que aspectos do seu estilo de vida há a necessidade de mais atenção e atitudes para mudança de comportamento perante aquela situação.

### ESTUDOS DIRIGIDOS

Na EFC, os estudos dirigidos têm o objetivo de colocar o acadêmico em contato com um conteúdo que o conscientize sobre os aspectos que determinam um estilo de vida mais ativo e saudável, considerando que o período universitário é um momento em que se estabelecem hábitos que podem ser mantidos pelo resto da vida. Dentre os temas abordados, tem-se o estilo de vida, a postura e a ergonomia, os quais estão descritos a seguir.

- A era do estilo de vida: este estudo dirigido é proposto aos acadêmicos que cursam a EFC I. A partir da leitura do Capítulo 1 (“A era do estilo de vida”), do livro “Atividade física, saúde e qualidade de vida” (NAHAS, 2013), são respondidas questões sobre qualidade de vida e seus fatores, com ênfase no estilo de vida. Este estudo busca conscientizar os alunos quanto à importância ativa dessa temática.

- Postura e ergonomia: a leitura deste estudo é dirigida aos acadêmicos matriculados na EFC II e se refere ao Capítulo 4 (“Aptidão musculoesquelética: força e mobilidade”), do mesmo livro citado anteriormente (NAHAS, 2013). O objetivo desta atividade é promover conhecimentos sobre a importância de uma adequada condição muscular, relacionada ao desenvolvimento de força e à resistência muscular e, principalmente, sobre a postura e ergonomia, com ênfase nos hábitos posturais dos alunos enquanto estudam e ao dormir.

## AVALIAÇÃO DOS FUNDAMENTOS DAS MODALIDADES ESPORTIVAS

Nas modalidades esportivas tradicionais (basquetebol, futsal, handebol e voleibol), ocorrem as avaliações dos fundamentos. Em geral, os testes avaliam a coordenação com a bola, a precisão, o controle e a velocidade na execução de fundamentos específicos de cada esporte. Estes testes estimulam a busca dos alunos por melhorias na técnica de cada gesto esportivo, não ocorrendo ênfase na competitividade entre os alunos, e estão descritos a seguir.

### A. Teste de acertar o alvo

Este teste faz parte da bateria de testes Tecobol, desenvolvida por Silva (2010), com o objetivo de avaliar a coordenação com bola em condições de pressão de tempo e precisão, em jogos esportivos coletivos de invasão. Tem sido aplicado nas modalidades de handebol e futsal, avaliando-se, respectivamente, o número de acertos em determinado tempo durante a execução de arremesso e chute contra alvos pré-determinados. No voleibol, utilizou-se uma versão adaptada deste teste proposta por Paixão e Silva (2011), em que se observa a coordenação durante a execução dos fundamentos “toque” e “manchete”.

### B. Teste de vai e volta

Tendo o mesmo objetivo geral do teste anterior, aqui ele é aplicado nas modalidades de handebol e futsal, observando-se o tempo para se conduzir a bola ou driblar dez cones, respectivamente.

### C. Teste do arremesso e teste do drible

Na modalidade de basquetebol, são realizados dois testes da bateria de testes da *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD) (CURA, 2001). Um deles é o teste do arremesso, que objetiva avaliar a velocidade e a precisão do arremesso em cinco posições específicas da quadra. Além deste, é aplicado o teste do drible, que visa analisar o controle da bola em movimento em um percurso demarcado por seis cones, sob a condicionante de pressão “tempo”.



## AVALIAÇÃO DOS COMPONENTES DA APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA À SAÚDE

A aptidão física refere-se à capacidade de realizar atividade física e a algumas características de caráter físico e fisiológico que definem riscos para doenças ou morbidade, mostrando associação ao comportamento sedentário. Estes componentes são afetados pela atividade dos hábitos diários e relacionados às condições de saúde (VANHEES et al., 2005).

A seguir, será descrita como pode ser realizada a avaliação de cada componente. A avaliação dos componentes da aptidão física relacionada à saúde é realizada em quatro etapas: a) resistência aeróbia, b) flexibilidade, c) força e resistência muscular, d) composição corporal. Cada aluno recebe sua ficha individual e vai completando-a de acordo com a execução dos testes de avaliação dos componentes.

a) Resistência aeróbia: é utilizado o *The Multistage Fitness Test*, teste desenvolvido inicialmente por Léger, Mercier e Lambert em 1988, e tem sido amplamente utilizado como teste preditivo de campo para  $VO_2$  máximo nas ciências do esporte – esta é a variável fisiológica que mais reflete a capacidade aeróbia de um indivíduo. O teste consiste em 23 estágios, com duração de aproximadamente um minuto e aumento progressivo de 0,5 km/h cada. Os alunos são orientados a correr por uma distância de 20 metros de acordo com o estímulo sonoro feito por bipes. O teste é finalizado quando o aluno perde dois bipes seguidos ou interrompe voluntariamente devido à fadiga. Com a predição do  $VO_2$  máximo em ml/kg/min, o indivíduo é classificado em nível de acordo com sua idade.

b) Flexibilidade: é realizado o teste de sentar e alcançar com banco de Wells. Este teste foi proposto inicialmente por Wells e Dillon nos anos 1950, sendo utilizado para mensurar a flexibilidade da coluna lombar e dos músculos isquiotibiais (WELLS; DILLON, 1952[2013]). O avaliado, sem calçados, deve flexionar o tronco sobre o quadril, empurrando o taco de madeira sobre o banco, o qual tem uma fita métrica milimetrada. Este procedimento é realizado três vezes, considerando-se a melhor marca para fins de classificação. Para esse *ranking*, foram adotados os critérios do protocolo do *Canadian Standardized Test of Fitness* (CSTF, 1986).

c) Força e resistência muscular localizada: para a avaliação destes componentes, é realizado o teste de abdominal de um minuto, que avalia a

força e a resistência dos músculos abdominais, por meio de uma flexão completa do tronco com os joelhos flexionados e pés fixos pelo avaliador. Os procedimentos adotados foram conforme descritos por Ribeiro, Filho e Novaes (2002).

d) Composição corporal: é determinada a partir da mensuração da gordura subcutânea, pelo método de dobras cutâneas, observando-se os seguintes pontos específicos: para homens, as dobras do peitoral, do abdômen e da coxa; para mulheres, as dobras do tricipital, da supra-íliaca e da coxa. Com base nestas medidas, calcula-se a densidade corporal por meio da equação de regressão generalizada para mulheres e homens adultos, proposta por Jackson e Pollock. Em seguida, converte-se a densidade corporal em percentual de gordura, utilizando-se outra equação para adultos de 20 a 80 anos de idade (NIEMAN, 2011).

Após a realização das avaliações dos componentes da aptidão física relacionados à saúde, os acadêmicos recebem um relatório com todos os resultados.

### PROJETO NUTRIÇÃO

Proposto na disciplina de EFC II, o projeto Nutrição objetiva conscientizar os acadêmicos sobre seus hábitos alimentares e compreende duas fases: na fase I, os alunos preenchem um diário alimentar de 14 dias, em que descrevem seu consumo diário de líquidos (água/chás), frutas, legumes e verduras, bem como o número de refeições diárias. Na fase II, os estudantes realizam uma leitura do material didático elaborado pelos professores acerca de temas como: balanço energético, pirâmide alimentar, necessidade calórica basal e consumo ideal dos itens propostos no diário da fase I, que subsidiará uma análise qualitativa do diário alimentar preenchido. Além disso, os estudantes preenchem um questionário no qual classifica seu nível habitual de atividade física, a fim de calcular sua necessidade calórica basal (GUEDES; GUEDES, 2003).

### AVALIAÇÃO POSTURAL

Proposta na disciplina de EFC II, a avaliação postural objetiva conscientizar os acadêmicos sobre seus hábitos posturais e elaborar estratégias para correção e/ou manutenção de uma postura adequada (MOURA; SILVA, 2012).

Este método é de caráter qualitativo e foi elaborado pelo professor responsável, consistindo na análise de fotografias, que são obtidas utilizando o simetrógrafo, tiradas no plano frontal e sagital (totalizando quatro delas e perfazendo um giro de 360 graus).

É solicitado ao universitário manter a postura o mais natural possível. Também é tirada uma foto do aluno na posição sentada, simulando a posição utilizada durante as aulas em sala de aula, no plano sagital.

Após a coleta das imagens, estas são organizadas em um laudo com imagens comparativas de postura adequada. Em um segundo momento, cada universitário comparece ao Laboratório de Fisiologia do Exercício e Cineantropometria (Lafiec) para, com o professor, fazer uma análise das fotos comparando com a postura ideal, nos planos frontal, sagital e sentado em sala de aula. Dessa maneira, é produzido o laudo postural de cada aluno, sendo encaminhado em seguida para o *e-mail* do estudante para futuras comparações.

#### AVALIAÇÃO FINAL DA DISCIPLINA

Como relatado anteriormente, as disciplinas de EFC I e EFC II são ministradas em aulas teóricas e práticas, utilizando como base a pedagogia da problematização de conteúdos e da práxis. Assim, a avaliação do desempenho acadêmico é realizada levando em consideração os seguintes critérios: assiduidade e pontualidade; participação das atividades em quadra e laboratório; evolução do desempenho dos fundamentos da modalidade desportiva; leitura e resenhas críticas de conteúdos de embasamento teórico da prática; realização de tarefas proposta por projetos transversais da disciplina.

### **CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

O modelo estrutural da EFC proposto pode ser replicado nas universidades que, em seus cursos de graduação, mantiveram esta disciplina na grade curricular, além de abrir possibilidades para que sejam inseridas novamente em outros cursos.

É importante ressaltar que a estrutura da EFC apresentada neste artigo foi desenvolvida e testada ao longo de dez anos no CCT/Udesc, apresentando ótimos resultados relacionados à mudança de estilo de vida e promovendo mais saúde aos universitários (WERLANG-COELHO; DOMINSKI; MOSER, 2017).

A padronização permite que os dados, as informações e os resultados da prática de exercícios físicos e esportes possuam fidedignidade, confiabilidade e sejam passíveis de comparação entre cursos de graduação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CANADIAN STANDARDIZED TEST OF FITNESS (CSTF). *Operations manual*. 3. ed. Ottawa: Fitness and Amateur Sport; Minister of State, 1986.

CLEMENTE, F. M. et al. Physical activity patterns in university students: do they follow the public health guidelines? *Plos One*, São Francisco, v. 11, n. 3, p. e0152516, mar. 2016. Disponível em: <<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0152516>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CURA, J. J. A. A. *Avaliação das habilidades técnicas em jovens basquetebolistas: níveis de associação entre o desempenho em situação analítica e o desempenho em situação de jogo*. 2001. 112 f. (Mestrado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 2001. Disponível em: <[https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9575/2/4128\\_TM\\_01\\_C.pdf](https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9575/2/4128_TM_01_C.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. *Controle do peso corporal: composição corporal, atividade física e nutrição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

LÉGER, L. A.; MERCIER, D.; LAMBERT, J. The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness. *Journal of Sports Sciences*, Leeds, v. 6, n. 2, p. 93-101, out. 1988.

MOURA, J. A. R.; SILVA, A. L. *Postura corporal humana – avaliação qualitativa visual por simetria e a prescrição de exercícios físicos*. São Paulo: Fontoura, 2012.

NAHAS, M. V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 6. ed. Curitiba: Midiograf, 2013.

NAHAS, M. V.; BARROS, M. V. G.; FRANCALACCI, V. O pentáculo do bem-estar-base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Florianópolis, UFSC, v. 5, n. 2, p. 48-59, out. 2012. Disponível em: <<http://www.rbafs.org.br/RBAFS/article/view/1002/1156>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

NIEMAN, D. C. *Exercício e saúde: teste e prescrição de exercícios*. 6. ed. Manole: Barueri, 2011.

PAIXÃO, T. J.; SILVA, S. A. Teste de coordenação com bola para o voleibol: estudo da unidade de medida ideal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9. *Anais...* Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), 2011. p. 1-10. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/viewFile/3524/1803>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

RIBEIRO, A. H. M.; FILHO, J. F.; NOVAES, J. S. A eficácia de três exercícios abdominais para teste de resistência muscular localizada. *Fitness & Performance Journal*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 37-43, jan./fev. 2002. Disponível em: <[http://www.fpjournal.org.br/painel/arquivos/2083-4\\_Abdominais\\_Rev1\\_2002\\_Portugues.pdf](http://www.fpjournal.org.br/painel/arquivos/2083-4_Abdominais_Rev1_2002_Portugues.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

RODRIGUES, R. Educação física no ensino superior: uma prática ressignificada como conteúdo acadêmico. *Arquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, PUC Minas, v. 3, n. 5, p. 48-61, jan./jul. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2015v3n5p48/9357>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SILVA, S. A. *Bateria de testes para medir a coordenação com bola de crianças e jovens*. 2010. 154 f. (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24828/000749551.pdf?sequence=1>>, Acesso em: 15 jul. 2018.

SOUSA, T. F. Inatividade física em universitários brasileiros: uma revisão sistemática. *Revista de Atenção à Saúde (antiga Rev. Bras. Ciên. Saúde)*, São Caetano do Sul, ano 9, n. 29, p. 47-55, jun./set. 2011. Disponível em: <[http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_ciencias\\_saude/article/download/1293/1064](http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/download/1293/1064)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

VANHEES, L. et al. How to assess physical activity? How to assess physical fitness? *European Journal of Cardiovascular Prevention & Rehabilitation*, v. 12, n. 2, p. 102-114, 2005.

WELLS, K. F.; DILLON, E. K. The sit and reach – a test of back and leg flexibility. Research Quarterly. *American Association for Health, Physical Education and Recreation*, v. 23, n. 1, p. 115-118, 1952 [dez. 2013].

WERLANG-COELHO, C.; DOMINSKI, F. H.; MOSER, D. C. Educação física curricular nos cursos de graduação do Centro de Ciências Tecnológicas da Udesc – Joinville. *Boas Práticas da Educação Física Catarinense*. 3. ed. Florianópolis: Conselho Regional de Educação Física de Santa Catarina, 2017. p. 27-38.



# EDUCAÇÃO FÍSICA E SHANTALA: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL NO ATENDIMENTO EM PUERICULTURA

Andressa Alves<sup>1</sup>

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

## INTRODUÇÃO

A saúde pública no Brasil vem avançando consideravelmente desde a criação do Sistema Único de Saúde (SUS). Com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o SUS foi criado, e a saúde foi consolidada como um direito de todos e um dever do Estado. Com a Lei n. 8.080 (BRASIL, 1990), chamada Lei Orgânica da Saúde, foram criadas as normas que regulam e fundamentam as ações e os serviços de saúde em todo o território nacional.

Após a criação do SUS, outros passos foram determinantes no processo de fortalecimento do sistema público de saúde, como a criação, em 1994, do Programa Saúde da Família (PSF) que, no ano de 2006, deixou de ser um programa para se tornar uma política de Estado, sendo posteriormente denominada de Estratégia Saúde da Família (ESF). Esta política passa a ser a base da Atenção Básica, também a organizando, caracterizando-a como a base de todo o sistema de saúde, além de ser o centro de comunicação com toda a Rede de Atenção à Saúde.

A Atenção Básica é a porta de entrada prioritária para os serviços de saúde e desenvolvida com o mais alto grau de descentralização e capilaridade, ocorrendo no local mais próximo da vida das pessoas. Caracteriza-se pela continuidade e integralidade da atenção, além da coordenação da assistência dentro do próprio sistema, da atenção centrada na família, da orientação e participação comunitária e da competência cultural dos profissionais (BRASIL, 2011).

Com vistas a ampliar a resolutividade da Atenção Básica, o Ministério da Saúde (MS) criou e divulgou diversas outras estratégias para consolidar o SUS. Uma delas, lançada em 2006, foi chamada de Pactos:

<sup>1</sup> Especialista em Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão Escolar pelo Instituto de Pós-Graduação e Extensão (IPGEX). Especialista em Saúde da Família pela Furb. Mestre em Saúde e Gestão do Trabalho, pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). E-mail: educacaofisica.andressa@gmail.com.



Pacto em Defesa do SUS, Pacto de Gestão do SUS e o Pacto pela Vida, sendo este último o primeiro passo para se desenhar a presença da Educação Física na Saúde de forma organizada e prevista. Dele se originou a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) em 2006 que, por sua vez, posteriormente embasou a criação e implantação de equipes multiprofissionais como o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) e a Academia da Saúde.

Já o reconhecimento legal do profissional de Educação Física como profissional da Saúde de nível superior se deu pela Resolução n. 218 (BRASIL, 1997), e teve sua regulamentação como profissão com a instituição da Lei n. 9.696 (BRASIL, 1998). Porém, apenas com a criação do NASF, em 2008 foi dado um norte de possibilidades de aproveitamento deste profissional nas Secretarias Municipais de Saúde – tanto que, a partir daí, há um crescimento da presença deste profissional na Saúde.

A própria Educação Física, a partir de 1997, passa a se organizar para discutir seu papel também na área da Saúde, já que a sociedade a reconhece como parte importante das estratégias para a prevenção e reabilitação de doenças, proteção e promoção da saúde. São inúmeras as possibilidades de contribuição do profissional de Educação Física na Saúde: desde intervenções mais convencionais e conhecidas (como orientações e atuações individuais ou em grupos, por meio de exercícios físicos, atividades físicas e/ou práticas corporais) até as menos convencionais, como as proporcionadas por meio das Práticas Integrativas e Complementares (PICs).

As PICs passam a ser reconhecidas no SUS em 2006, fazendo-se cada vez mais presente na saúde pública. Tem-se, por meio desta, a possibilidade de complementar as atuações já desenvolvidas pelos profissionais da saúde, contribuindo também para a busca da superação do paradigma medicocêntrico, com a valorização dos saberes populares, milenares e experiências que procurem a ressignificação de práticas convencionais para práticas mais humanizadoras e holísticas.

Assim, este estudo se justifica na tentativa de se refletir acerca da Educação Física enquanto profissão da Saúde, tendo as PICs como ferramentas adicionais às práticas já reconhecidas em seu saber.

O presente relato de experiência vem desvelar aos profissionais de Educação Física a Shantala enquanto prática possível em tal disciplina para cuidados com pais e crianças em processo de desenvolvimento, enquanto puericultura (o cuidado de bebês do zero aos dois anos de idade) na Atenção Básica em Saúde.

A Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) foi criada em 2006 e, na época, apenas cinco procedimentos foram reconhecidos e passaram a ser ofertados no SUS. Com o passar dos anos e as experiências positivas tidas com as PICs, o número de procedimentos foi alterado e atualmente são reconhecidos 29 deles oferecidos pelo SUS. A Shantala passa a fazer parte deste rol de ofertas, por meio da Portaria n. 849 (BRASIL, 2017).

Tal portaria traz que as “Medicinas Tradicionais e Complementares são compostas por abordagens de cuidado e recursos terapêuticos que se desenvolveram e possuem um importante papel na saúde global” (BRASIL, 2017, p. 2) e apresentam as diretrizes gerais para a incorporação das PICs, como a competência ao gestor acerca da inserção na rede municipal de saúde e os recursos para sua inserção e manutenção que integram o Piso da Atenção Básica de cada município – uma verba específica advinda do Governo Federal para sustentar as ações e os programas gratuitos por intermédio do SUS (BRASIL, 2017).

A Shantala, massagem indiana realizada em bebês e crianças pequenas, utiliza técnicas simples e de baixíssimo custo, com enfoque na relação entre quem recebe e quem as aplica. Fréderick Leboyer, médico francês, foi quem, em 1976, aprendeu e passou a difundir-la, também a partir de livros. Leboyer relatou que viajava pela Índia, quando viu uma mulher sentada na calçada em Calcutá massageando seu filho. A prática era comum no país e transmitida de mãe para filha. Encantado com aquele momento, o médico fotografou a indiana, que se chamava Shantala, e pediu que lhe ensinasse a técnica. A partir daí, foi difundida, então, com o nome dela (LEBOYER, 2001).

A PNPIC traz que a Shantala

É uma prática de massagem para bebês e crianças, composta por uma série de movimentos pelo corpo, que permite o despertar e a ampliação do vínculo cuidador e bebê. Além disso, promove a saúde integral, reforçando vínculos afetivos, a cooperação, confiança, criatividade, segurança, equilíbrio físico e emocional. Promove e fortalece o vínculo afetivo, harmoniza e equilibra os sistemas imunológico, respiratório, digestivo, circulatório e linfático. Permite ao bebê e à criança a estimulação das articulações e da musculatura auxiliando significativamente no desenvolvimento motor, facilitando movimentos como rolar, sentar, engatinhar e andar (BRASIL, 2017, p. 6).

É por meio de práticas significativas e que compreendam o ser humano de maneira global, associadas aos saberes mais técnicos, que o profissional de Educação Física qualifica sua atuação também ao se utilizar de ferramentas, como a Shantala, para sua prática em saúde.

## CAMINHAR METODOLÓGICO

A metodologia se refere a um relato de experiência de cunho qualitativo, com abordagem descritiva exploratória.

A escolha desse tipo de pesquisa se deu porque ela demanda ao pesquisador atitudes como: abertura, flexibilidade e capacidade de observação e de interação com os atores sociais envolvidos. Ela busca responder questões particulares, preocupando-se com níveis de realidade que não podem ser quantificados, pois trabalha com o universo de significados, crenças, valores, atitudes, entre outros, sendo a subjetividade uma singularidade do fenômeno (MINAYO, 2002; 2004).

Já os encontros de puericultura com a técnica da Shantala se caracterizam por metodologias práticas e dialógicas, em encontros grupais, com oficinas e rodas de conversa.

## RELATO DA EXPERIÊNCIA

As agendas em Atenção Básica das equipes da ESF preveem atendimentos prioritários e diferenciados em atenção a alguns grupos específicos, como a puericultura, que é o cuidado com o bebê de zero a dois anos de idade. A realidade do município de Itapema-SC é que os grupos voltados a este público não são uma cultura efetiva, isto é, há baixa adesão dos pais e/ou responsáveis com as crianças. Assim, utiliza-se comumente a agenda destinada a consultas individuais, compartilhadas ou interconsultas entre os próprios profissionais da ESF e, quando necessitam de apoio específico, solicitam o acompanhamento de algum profissional do NASF.

O NASF veio como possibilidade de contribuir para a melhoria da qualidade da Atenção Básica (quem ordena as redes de Atenção à Saúde no Brasil), uma vez que amplia o escopo das ações desta. Ao compartilhar saberes, a equipe NASF amplia também a capacidade de resolutividade clínica das equipes de Saúde da Família as quais apoia (BRASIL, 2014), estando, neste processo, dialeticamente se reinventando.

Devido a essas características apresentadas, a Shantala, por sua vez, foi uma estratégia proposta pela profissional de Educação Física do NASF em Itapema para buscar reunir grupalmente este público. A profissional, então, buscou iniciá-la no bairro Centro, reunindo-se para discutir com a equipe de saúde, que prontamente aprovou e acolheu a ideia. Os profissionais participaram e contribuíram nas ações dentro do que cada um compreendeu ser a melhor maneira (seja cedendo espaço,

materiais, registrando, realizando convites ou participando efetivamente da roda de conversas e massagem nos encontros). Os grupos de puericultura com a utilização da Shantala iniciaram, então, em agosto a novembro de 2017, tendo continuidade em maio de 2018, sendo de livre acesso para que pais e/ou responsáveis de bebês pudessem experienciá-la e realizar trocas de saberes coletivamente.

Os encontros tiveram duração média de 60 minutos e, para tanto, houve uma preparação da sala com colchonetes e/ou tatames no solo para mais conforto e proteção aos pais e/ou responsáveis e seus bebês, em ambiente com aquecedor elétrico, mantendo o local agradável e protetor aos pequenos, já que a Shantala se desenvolve sem vestimentas. Ao iniciar a oficina, as profissionais de Educação Física e Enfermagem abordaram verbalmente os pais e/ou responsáveis com questões gerais acerca da gestação, do parto e do pós-parto, vínculo com o bebê, dificuldades e prazeres nestes períodos, adaptação familiar e social para o recebimento da criança e do novo papel da família para com esta. Os participantes interagiram trocando experiências e relatos, o que facilitou a abordagem posterior de confiança para aprender e desenvolver a Shantala.

Posteriormente, a profissional de Educação Física entregou um material impresso com a sequência organizada por Laboyer, com imagens para dar suporte a mais em seus lares e para a manutenção da prática com mais segurança.

Aos pais e/ou responsáveis, foi orientado aplicar em suas mãos óleo vegetal natural, para diminuir o atrito das suas mãos com a pele tão sensível dos bebês. Assim, a experiência iniciou de forma gradativa, com poucas repetições dos movimentos nas mesmas partes do corpo, respeitando a aceitação do bebê a estes estímulos e posicionamentos corporais. Depois, foram realizadas as oficinas práticas.

A Shantala se inicia, então, com os bebês dispostos no tatame ou colchonete em frente aos pais e/ou responsáveis ou mesmo sob suas pernas, na posição de decúbito dorsal. A massagem começa com movimentos em seu tronco, envolvendo barriga e peito, para posteriormente mesclar com movimentos em membros superiores e inferiores. Modificam-se, então, os bebês para a posição de decúbito ventral, sob as pernas dos pais e/ou responsáveis, para realizar a massagem no tronco posterior, evoluindo para junção de tronco e membros inferiores. Novamente, modifica-se o posicionamento do bebê para decúbito dorsal, finalizando com toques na face e movimentos cruzados de membros inferiores e superiores.

A maior parte dos bebês não aceita a massagem completa, e as expressões de agrado ou descontentamento devem ser respeitadas, mudando-se o foco da interação, e não continuando a massagem na posição em que o bebê não esteja confortável. As experiências mostraram que, quanto mais constantemente se aplica a Shantala, menos estranhamento ela causa e mais conforto e interação proporciona.

Foi durante a aplicação da Shantala que a profissional de Educação Física pôde abordar mais conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento dos bebês, já que os pais e/ou responsáveis estavam receptivos, e a prática adicionada à teoria passou a fazer sentido.

## RESULTADOS OBTIDOS

Desde a implantação da Shantala na ESF do Centro, foram realizados seis encontros, totalizando 26 adultos e 21 bebês que puderam conhecer sua história, seus benefícios, suas contra-indicações e sua técnica. Além da Shantala, a profissional de Educação Física buscou trazer conhecimentos mais técnicos acerca do desenvolvimento infantil, dos sinais de alerta para possível atraso motor, da importância de estímulos também ao movimento, da organização do tempo-espaço para que o bebê tenha qualidade nestes estímulos, do resgate do brincar, da importância biopsicossocial para a criança, da qualidade do tempo disponibilizado ao bebê, dentre outros.

O que ficaram perceptíveis, em cada encontro, foram: a curiosidade dos pais e/ou responsáveis acerca da temática principal (a Shantala); o respeito aos momentos de cada bebê; o vínculo que se constrói ou é reforçado a cada toque; a disponibilidade e a necessidade em discutir, compartilhar e sanar dúvidas acerca de conhecimentos trazidos pelos profissionais da Saúde (nas quais a profissional de Educação Física atuou de maneira técnica e enquanto facilitadora e mediadora de diálogos entre os participantes, favorecendo a troca de experiências sobre assuntos diversos, como gestação, parto, medos do futuro, superação de perdas, vínculo e saberes populares).

A Shantala proporcionou bem-estar às crianças, uma vez que ela possibilita diversos benefícios, tais como os relatados por Leboyer (2001): fortalecimento do vínculo; relaxamento e bem-estar; sono mais tranquilo; alívio das cólicas; melhora na digestão e circulação; redução da ansiedade e irritabilidade; tonificação e hidratação da pele; estímulo ao crescimento; melhora no desenvolvimento motor; proporcionar sentido de delimitação do espaço interno.

Leboyer (2001) ainda traz que o objetivo da massagem Shantala é contribuir para a interação de quem aplica e quem recebe, pois o seu toque sutil e amoroso é capaz de romper cadeias de tensões e bloqueios, contribuindo para o equilíbrio do bebê, seja físico, emocional e/ou energético.

O resultado se apresentou positivo para todos os participantes, sejam pais e/ou responsáveis, bebês ou profissionais da saúde, haja vista a manutenção da agenda aberta para a continuação dos grupos em 2018.

## RECOMENDAÇÃO PARA REPLICAÇÃO

Recomenda-se, ao profissional de Educação Física que desejar fazer a aplicação da Shantala no atendimento às crianças, se capacitar quanto a ela. Há cursos de curta duração de capacitação e leituras simples e explicativa do livro de Laboyer, difusor da técnica no Ocidente.

Para sua aplicação, é necessário disponibilizar um ambiente agradável e silencioso, colchonetes ou tatame no solo para segurança e comodidade, aquecedor de ar, boneca(o) para demonstração do profissional e óleo vegetal natural para o deslizamento das mãos durante a massagem.

Recomenda-se, ainda, entregar em formato de informativo ou manual as imagens e a sequência da técnica, a fim de os pais e/ou responsáveis se sentirem seguros em aplicar e serem replicadores da Shantala.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como possibilidade de qualificar as ações de cuidado em puericultura, a Shantala foi uma ferramenta utilizada como estímulo às equipes de saúde para organizarem ofertas de grupos, bem como para a população participar.

Caracterizou-se, ainda, como uma atividade de apoio matricial realizada pela pesquisadora de Educação Física, que capacitou profissionais da saúde e comunidade coletivamente. Esta prática, então, contribuiu para vivenciar novas experiências, troca e construção de saberes, além de proporcionar bem-estar aos pais e/ou responsáveis e, principalmente, às crianças, uma vez que seus benefícios visam atender o ser humano de forma integral.

A Shantala traz benefícios intrínsecos à sua prática, porém o profissional agrega a ela uma qualificação, pois a abordagem, por meio de saberes específicos, tem a capacidade (no caso dos bebês) de

prevenir e reabilitar possíveis atrasos motores, bem como manter e promover a saúde.

Ela é apenas uma das distintas possibilidades de cuidado, indo além do olhar biológico: é uma visão mais profunda para toda a constituição do ser humano, seja biológico, psicológico, sociológico, ecológico, espiritual ou cultural e que é construído a cada descoberta que se faz entre quem aplica e quem recebe o toque.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.696, de 1º de setembro de 1998*. Brasília: Casa Civil, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9696.htm)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. *Política nacional de práticas integrativas e complementares no SUS - PNPIC-SUS: atitude de ampliação de acesso*. Brasília: MS, 2006. (Série B. Textos Básicos de Saúde)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. *Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990*. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/legislacao/lei8080\\_190990.htm](http://conselho.saude.gov.br/legislacao/lei8080_190990.htm)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n. 218, de 6 de março de 1997. Brasília, 1997*. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1997/Reso218.doc>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Gabinete do Ministério. *Portaria n. 399, de 22 de fevereiro de 2006*. Brasília: MS; GM, 2006. Disponível em: <[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt0399\\_22\\_02\\_2006.html](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt0399_22_02_2006.html)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Portaria n. 687, de 30 de março de 2006*. Disponível em: <[http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/portaria687\\_30\\_03\\_06.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/portaria687_30_03_06.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Portaria n. 154 de 24 de janeiro de 2008*. Brasília: MS; GS, 2008. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2008/prt0154\\_24\\_01\\_2008.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2008/prt0154_24_01_2008.html)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Portaria n. 2.488, de 21 de outubro de 2011*. Brasília: MS; GS, 2011. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2011/prt2488\\_21\\_10\\_2011.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.html)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Portaria n. 849, de 27 de março de 2017*. Brasília: MS; GM, 2017. Disponível em: <[http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/prt\\_849\\_27\\_3\\_2017.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/prt_849_27_3_2017.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Núcleo de Apoio à Saúde da Família. *Núcleo de Apoio à Saúde da Família: ferramentas para a gestão e para o trabalho cotidiano*. v. 1. Brasília: MS, 2014. (Cadernos de Atenção Básica, n. 39).

LEBOYER, F. *Shantala: uma arte tradicional massagem bebês*. São Paulo: Ground, 2001.

MINAYO, M. C. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.





# ENSINO COM PESQUISA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA: UM ESTUDO TRANSVERSAL NA DISCIPLINA DE EPIDEMIOLOGIA DA ATIVIDADE FÍSICA

Me. Marcos Paulo Huber<sup>1</sup>

Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)

Guilherme Valério

Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)

## INTRODUÇÃO

O atual Projeto Pedagógico do curso de Educação Física (PPEF) da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL, 2012) prevê a utilização de métodos contemporâneos de aprendizagem. Um dos mais incentivados pelo setor pedagógico da universidade nos últimos anos, por meio de capacitações constantes, é o ensino com pesquisa, visando aproximar o acadêmico da realidade.

Nesse contexto, o aluno é estimulado a produzir trabalhos acadêmicos que proporcionem o desdobramento do conhecimento, para que possa propiciar o desenvolvimento de um conjunto de competências direcionadas à sua provável e futura atuação profissional. Compreender melhor a realidade prática e a teoria aprendida em sala de aula é de fundamental importância na formação do profissional de Educação Física atuante na área da saúde. De forma alguma a produção de conhecimento nas graduações pode estar separada da prática da pesquisa (PRADO, 2013).

O ensino com pesquisa nada mais é do que uma proposta inovadora e que tem grande repercussão na qualidade de ensino, tornando-se uma das possibilidades metodológicas que o professor universitário pode utilizar, proporcionando a participação ativa dos alunos. A pesquisa é a principal função da universidade (LAMPERT, 2008).

Neste universo acadêmico, as ações de aprendizagem são estimuladas por metodologias que se adequem ao plano de ação da

<sup>1</sup> CREF 009500-G/SC. Especialista em Treinamento Desportivo. Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Endereço de contato: R. Cândido Cesar Freire Leão, 112, apto 502, Vila Moema, Tubarão-SC, CEP 88705-040.

Universidade Aberta (UnA) da Saúde e do Bem-estar Social (2011), buscando atender a uma de suas linhas de pesquisa intitulada “Atividade Física e Saúde”, com a interação da saúde no exercício físico, na aptidão física, no desempenho esportivo e no trabalho.

Segundo prevê o PPEF (UNISUL, 2012), a formação deste profissional é capaz de disseminar e aplicar conhecimentos práticos e teóricos sobre a Educação Física, analisando-os na relação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente. Assim, a proposta de aprendizagem que utiliza a metodologia do ensino com pesquisa pode atuar como ferramenta neste processo de aquisição de conhecimento.

Este contexto globalizado, contemplado com diversas tecnologias recentes, faz com que o professor universitário adquira novas habilidades para estabelecer uma estratégia de ensino que possibilite a formação de um profissional mais independente e crítico (PRADO, 2013).

Para Soczek e Alecastro (2012), a pesquisa é um excelente elemento incentivador da prática em educação, além de ser norteador desta. Por isso, a importância do ensino com pesquisa. Além do mais, toda a teoria pedagógica atual tem frizado firmemente que o acadêmico é parte central do processo de ensino-aprendizagem, pois é justamente nele que as estruturas cognitivas necessitam ser formadas, ou seja, o aluno é o principal ator.

É fato que a pesquisa deveria estar inserida em todas as universidades que possuam como objetivo oferecer condições melhoradas de vida à sociedade, tendo em vista sua capacidade de mostrar novas possibilidades e horizontes, para que pudesse, desta forma, oferecer um ensino de qualidade (LAMPERT, 2008).

Diferentes autores clássicos defendem a ideia do ensino com pesquisa nas universidades, não só no Brasil, mas no mundo todo, como Botey (1988) e Hoffmann (1985), que colocam a função da universidade em duplicidade: investigação e docência, de maneira a conseguir, pela pesquisa, a busca e organização do conhecimento e, com o ensino, distribuir esses conhecimentos adquiridos.

De acordo com Lampert (2008), apesar da observação clara do avanço expressivo da pesquisa nas universidades brasileiras, verifica-se uma carência desse tipo de estratégia nas diversas ciências e, principalmente nas disciplinas, não é comum a inserção de projetos de ensino com pesquisa.

Tem-se visto que a pesquisa em si já está bem consolidada em algumas universidades, por meio dos programas de pós-graduação ou bolsas de iniciação científica, porém o ensino com pesquisa utilizado

como metodologia de trabalho dentro de sala de aula está muito longe de se tornar uma realidade nas aulas do Ensino Superior. Os motivos não faltam: desconhecimento (por ser algo muito inovador) ou até mesmo comodismo docente, mesmo sabendo que a metodologia pode trazer benefícios para a melhoria da qualidade de ensino e da própria instituição enquanto órgão educador (LAMPERT, 2008).

Para Elliott (1990), professor e aluno devem estar envolvidos na participação ativa do processo investigativo. O que fundamenta a ciência séria, digna e focada, na verdade, é justamente a pesquisa, algo defendido e reforçado por Poali (1988), colocando o ensino com pesquisa como promotora das habilidades intelectuais básicas e reflexivas. Em longo prazo, pode implicar aquisição de outras qualidades importantes, como a originalidade e o domínio de algum conhecimento específico.

Dessa forma, deve existir uma mudança paradigmática na sociedade do conhecimento, para que se desafie as universidades a reavaliarem suas práticas docentes (BEHRENS, 2005).

Para que a disciplina de epidemiologia da atividade física atendesse ao propósito de utilizar esta nova metodologia de ensino, foi proposto aos acadêmicos da sexta fase do curso de Educação Física da Unisul o empenho na elaboração de um projeto de pesquisa, o qual deveria ser planejado e executado no período de um semestre letivo.

Para tanto, foi escolhido um tema relacionado à prevalência da prática de exercícios físicos abaixo das recomendações do Colégio Americano de Medicina do Esporte. Assim, a boa prática apresentada aqui buscou direcionar os profissionais para um olhar mais amplo relacionado ao ensino com pesquisa nos cursos de Educação Física, a fim de proporcionar informações suficientes para a replicabilidade deste projeto.

## JUSTIFICATIVA

A metodologia de aprendizagem realizada e descrita a seguir é, pela teoria, intitulada “ensino com pesquisa” e se consistiu na realização de uma pesquisa dentro do plano de ensino da disciplina de Epidemiologia da Atividade Física, do curso de Educação Física da Unisul. Esta prática com os alunos foi embasada na aplicação de um estudo científico por parte dos estudantes matriculados, com a intenção de promover o ensino por meio da pesquisa.

O problema que motivou a realização e utilização desta metodologia de ensino foi a atual realidade de muitas aulas universitárias firmadas em um processo apenas expositivo durante o trabalho de seus

conteúdos, o que as tornam um conjunto de apresentações por parte do professor que, neste contexto, é o ator principal. Dessa forma, pensou-se durante a formatação do plano de ensino da disciplina: por que não inserir uma pesquisa epidemiológica nos métodos de ensino utilizados em sala de aula? Por que não proporcionar esta vivência prática aos acadêmicos de Educação Física?

Tendo em vista que a maioria absoluta dos alunos nunca teve acesso à participação em projetos de iniciação científica, seja por questões de restrições em editais ou mesmo pelo não surgimento destes documentos ou até por simples desconhecimento, o modelo metodológico do ensino com pesquisa se torna o grande elo entre a teoria e a prática, oportunizando a vivência e o aprendizado em pesquisa, antes mesmo da confecção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O projeto se justifica com a utilização de uma metodologia de ensino inovadora, viável e motivadora, a qual pode trazer um grande diferencial na formação do profissional de Educação Física. Entende-se que o ensino com pesquisa pode e deve ser utilizado como ferramenta nos processos de aprendizagem, tendo em vista sua efetividade na produção do conhecimento, uma vez que cabe ao professor motivar a participação efetiva na construção do saber.

Essa metodologia é uma forma de enfrentamento às antigas formas de ensinar (baseadas apenas na exposição de ideias e conteúdos diversos por parte única e exclusiva do professor, o que tornava este docente centro e ator principal das atividades). Agora, o aluno passa a crescer na importância desse processo de ensino-aprendizagem.

O projeto ganha importância no sentido de o acadêmico passar a ser o ator principal na execução do processo de ensino-aprendizagem e receber responsabilidades na execução das pesquisas, da análise de dados, da discussão de resultados e das sugestões de boas práticas, de acordo com o que foi estabelecido como objetivo de estudo em sala de aula.

A metodologia realizada se justifica, portanto, quando proporciona oportunidades aos acadêmicos de vivenciar as possíveis realidades do mercado de trabalho do profissional de Educação Física.

## **OBJETIVO GERAL**

Proporcionar aos discentes da universidade a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos de pesquisa adquiridos na disciplina de Epidemiologia da Atividade Física.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estabelecer uma visão mais ampliada do objeto de estudo da disciplina de Epidemiologia da Atividade Física.
- Estimular estudos, discussões teórico-epistemológicas e metodológicas.
- Desenvolver a mudança do conceito de sala de aula.
- Dar condições para a massa crítica e percepção de autonomia (aprender a aprender), fundamentais para o processo de pesquisa.

## DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

Participaram dessa metodologia 35 alunos acadêmicos do curso de Educação Física da Unisul, todos matriculados na disciplina de Epidemiologia da Atividade Física no ano de 2017-B. Estes foram os atores principais no planejamento e na execução do estudo. Por ocasião da distribuição e explicação do plano de ensino já no primeiro dia de aula do semestre, o professor da disciplina apresentou a proposta de metodologia ensino com pesquisa, informando aos alunos seus objetivos e suas metas enquanto método de aprendizagem. O projeto de pesquisa a ser executado pelos alunos deveria seguir um padrão pré-formatado, com tema e objetivo predefinidos.

A ideia: no momento em que os alunos recebessem os conteúdos relacionados à Epidemiologia da Atividade Física, eles pudessem entender na prática o tipo de pesquisa escolhido e as estratégias para a realização do estudo.

A estratégia utilizada para realização do estudo baseada na estratégia de aprendizagem ensino com pesquisa foi a seguinte: nas três primeiras aulas do semestre, os participantes deveriam receber informações sobre o projeto de pesquisa pré-elaborado e os procedimentos de coleta de dados. Ao mesmo tempo, seriam direcionados para fazer uma revisão sobre o tema abordado.

No semestre, o tema escolhido foi: “Prevalência dos índices de exercícios físicos abaixo das recomendações da *American College Sports of Medicine (ACSM)* em adultos de 40 a 60 anos de ambos os sexos”. Esse tipo de estudo, com abordagem quantitativa e do tipo transversal, traz benefícios em termos de custos e após a coleta de dados durante as análises estatísticas, pois os dados seriam coletados apenas uma vez.

Após esta etapa inicial, cada um dos alunos receberam 20 questionários com questões fechadas para serem aplicados em forma de en-

trevista. Todos os alunos tiveram que aplicá-los o mesmo em pessoas que se enquadram na faixa etária e que se encontram no seu entorno de vizinhança, ou seja, os dez vizinhos da direita e os dez da esquerda. Como se trata de iniciação científica, esta foi a melhor maneira de evitar o viés de seleção e de garantir que cada aluno trouxesse seus 20 questionários preenchidos. Cada uma das questões foi explicada à turma, assim como o procedimento, na tentativa de capacitá-los para uma coleta com mais confiabilidade.

Além disso, como treinamento, os alunos aplicaram os questionários antecipadamente nos próprios colegas e depois com os familiares, minimizando possíveis erros durante a coleta propriamente dita. Assim, os conteúdos continuavam a ser passados em sala de aula, ao mesmo tempo em que, calmamente, os alunos poderiam coletar os dados. Concomitante a isso, a turma, em pequenos grupos, passava a ter outras funções dentro do estudo, por exemplo: grupo responsável pela alimentação da base de dados no Excel; grupo responsável pela elaboração da introdução do estudo; grupo responsável pela execução correta e pela escrita dos materiais e métodos; grupo responsável pela busca de artigos atuais e importantes; grupo responsável pelas análises estatísticas.

Cabe ressaltar que, durante o semestre, os alunos em sala de aula receberam os conteúdos importantes e relacionados à epidemiologia (como conceitos, história, tipos de estudos e interpretação de dados).

Após a coleta ser realizada e os dados serem postados na base de dados do Excel, toda a análise estatística foi realizada e seus resultados compilados no quadro branco, por exemplo: médias e desvio padrão de todas as variáveis, prevalências, razões de prevalências das variáveis rodadas em medida de associação com o desfecho.

A partir desse momento, cada aluno, de posse de todas essas informações, teve três encontros para confeccionar o seu artigo individual, priorizando a escrita dos resultados, da discussão e da conclusão do estudo, visto que a introdução e a metodologia já foram realizadas dentro dos grupos. Nesta tarefa, cada acadêmico, de forma independente, teve a possibilidade de colocar o artigo dentro de seus parâmetros, elaborando discussões únicas e exclusivas sobre o assunto. Neste momento, o graduando se torna o ator principal do processo de ensino-aprendizagem, pois, de forma autônoma (mas seguindo as orientações do professor), pode escrever seu artigo de acordo com suas interpretações e análises.

Os artigos foram finalizados no formato padronizado pelo professor, de acordo com as normas da universidade, e posteriormente entregues para correção e possíveis ajustes.

### ALGUNS RESULTADOS ENCONTRADOS NO ESTUDO REALIZADO POR MEIO DA METODOLOGIA ENSINO COM PESQUISA

A população estudada foi composta por 302 pessoas, sendo 50% (n=151) do sexo feminino e o outro 50%(n=151) do sexo masculino, com uma média de idade de 49,4 anos, com desvio padrão de 6,7 anos. A idade média do sexo feminino foi de 49,62, com desvio padrão de 6,75, enquanto a do masculino foi de 49,17, com desvio padrão 6,71. Não foram observadas diferenças estatísticas quanto à idade entre os sexos, com valor de  $p=0,96$ .

A prevalência de pessoas que não seguem as recomendações da ACSM para promoção e manutenção da saúde foi de 86,27%, sendo 88,24% no feminino e 84,31% no masculino. A prevalência de tabagismo foi de 19,61% em ambos os sexos.

a) Quanto à utilização de medicamentos, a prevalência de uso para hipertensão foi de 18,62%, e para o controle de diabetes, 4,90%. A prevalência de medicamentos de pressão e/ou diabetes juntas, utilizadas pela população, foi de 23,53%. Separados por sexo, houve uma prevalência de 27,45% no feminino e 19,61% no sexo masculino.

b) A prevalência de uso de medicamentos entre aqueles que não seguem as recomendações do ACSM foi de 22,47%, enquanto aqueles que seguem as recomendações foi de 7,69%.

c) A prevalência de uma ou mais internações médicas nos últimos 12 meses na população estudada foi de 14,70%. A prevalência de internações médicas, no grupo que não segue as recomendações, foi 21,90%, enquanto a prevalência de internações médicas entre aqueles que seguem as recomendações foi de 7,14%.

d) Os dados mostraram que a prevalência de sobrepeso foi de 64,70% na população estudada. Dentre aqueles que não seguem as recomendações, a prevalência é de 65,90% e, dentre aqueles que as seguem, foi de 64,28%, não apresentando diferenças estatísticas significativas.



Tabela 1 – Associações entre as variáveis estudadas.

Variável	RP	IC	Valor de p
Não seguem x Fem	1,047	0,89 – 1,22	0,33
Não seguem x Medicamento	2,92	1,42 – 19,97	0,05
Não seguem x Internações	2,22	1,31 – 5,63	0,03
Não seguem x Sobrepeso	1,02	0,67 – 1,55	0,01

Fonte: Elaborada pelos autores (2016).

Legenda: RP: Razão de Prevalência. IC: Intervalo de Confiança.

Aqueles que não seguem as recomendações de prática de exercícios da ACSM possuem 2,92 vezes a prevalência de utilização de medicamentos, se comparados com aqueles que não seguem.

Aqueles que não seguem as recomendações de prática de exercícios da ACSM possuem 2,22 vezes a prevalência de internações médicas nos últimos 12 meses, se comparados com aqueles que não seguem.

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Conclui-se que proporcionar uma oportunidade de produção de conhecimento profissional por meio de uma metodologia moderna, como o ensino com pesquisa, pode contribuir significativamente na formação do profissional de Educação Física.

Conclui-se que as universidades e os cursos de Educação Física têm papel fundamental na motivação e capacitação dos professores para um melhor entendimento e aplicação deste método de aprendizagem. Isso porque, durante os períodos de recesso escolar, são oferecidos cursos e oficinas de diversos assuntos relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Conclui-se que esta metodologia de aprendizagem tem função importante na formação independente do aluno, tornando-o ator principal dos eventos dentro das disciplinas, desenvolvendo qualidades como disciplina, iniciativa e organização.

Quanto às recomendações para replicações da prática, sugere-se:

- preparação antecipada do pré-projeto por parte do professor da disciplina que utilizará a metodologia de ensino com pesquisa como base no seu conteúdo programático;
- inserção da metodologia no plano de ensino da disciplina, incluindo os devidos critérios de avaliação;
- utilização do primeiro dia letivo da disciplina para explicação do método e da distribuição de possíveis tarefas entre os acadêmicos;
- buscar, antecipadamente, a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa;
- acesso ao laboratório de informática para a realização de algumas aulas que envolvem a análise dos dados.

Espera-se, portanto, que outras universidades catarinenses, dentro de seus cursos de Educação Física, possam replicar esta metodologia de aprendizagem, a fim de propiciar mais produção de conhecimento e possibilitar a independência do aluno quando se trata da construção do saber.

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOTEY, J. Universidad y escuelas de adultos. *Educación*, Barcelona, n. 13, p. 81-94, 1988. Disponível em: <<http://educar.uab.cat/article/download/v13-botey/361>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

HOFFMANN, R. *Alienação na universidade: crise dos anos 80*. Florianópolis: UFSC, 1985.

LAMPERT, E. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectiva na universidade brasileira. *Linhas Críticas*, Brasília, UnB, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1556/1184>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (Unisul). *Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física (PREF)*. Tubarão: Unisul, 2012.

POALI, N. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. *Cadernos Cedes*, Campinas, Unicamp, n. 22, p. 27-52, 1988.

PRADO, M. R. Pesquisa como estratégia de ensino: uma proposta inovadora em faculdades privadas. *Revista de Ensino Superior*, Campinas, Unicamp, n. 11, p. 16-22, out./dez. 2013. Disponível em: <[https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed11\\_outubro2013/ARTIGO1.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed11_outubro2013/ARTIGO1.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2018.

SOCZEK, D.; ALECASTRO, M. Pesquisa acadêmica em instituições de ensino superior particulares: desafios e perspectivas. *Intersaberes*, Curitiba, Centro Universitário Internacional (Uninter), v. 7, n. 13, p. 46-66, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/download/247/156>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

# FIDEDIGNIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO NOTURNO

**Paulo Bohn Junior<sup>1</sup>**

Centro Universitário de Brusque (Unifebe)

**André Luiz Gomes**

Centro Universitário de Brusque (Unifebe)

**Robson Buss**

Centro Universitário de Brusque (Unifebe)

**Adonis Marcos Lisboa**

Me. em Ciências do Movimento Humano. Docente na Unifebe.

## INTRODUÇÃO

A escola é a instituição responsável pela transmissão de conhecimento científico (formal), geralmente vivenciado durante a infância até a adolescência, em um processo ao qual se dá o nome de escolarização. Esta pode se prolongar à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A configuração atual dos métodos de ensino faz com que autores contemporâneos façam críticas acerca do assunto. Freire e Scaglia (2003), por exemplo, apontam que, se a criança permanecer isolada em sua carteira, aprenderá ações individualistas e terá dificuldades em socializar seus conhecimentos com os outros. Neste momento, a Educação Física escolar surge como disciplina diferente das demais, por promover a prática psicomotora, o contato com o outro, a sociabilização e, na maioria das vezes, a saída de sala de aula para a liberdade de movimento.

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NOTURNO

A Educação Física escolar, mais precisamente no Ensino Médio, se apresenta como um desafio ao professor. Em geral, enquanto cursam

---

<sup>1</sup> (CREF 021800 – G/SC) Endereço para correspondência: R. Hercílio Luz, 354 – Centro - Brusque-SC. E-mail: paulobohnjunior@gmail.com.

tal segmento escolar, os alunos estão, simultaneamente, ingressando no mercado de trabalho e passando por transformações ligadas à adolescência. Muitas mudanças corporais acontecem com tais sujeitos durante o Ensino Médio: “O aluno encontra-se em uma fase de mudanças físicas e psicológicas que influem em seu estado de ânimo, sua autoestima e sua apreciação de si mesmo” (GALLARDO et al., 2005, p. 95).

Embora a imagem corporal seja constituída antes da adolescência, as mudanças fisiológicas ocasionadas pela puberdade levam o adolescente a passar por uma reconstrução da imagem do próprio corpo, por isso, a preocupação com o físico assume o primeiro plano (GALLARDO et al., 2005).

Tratando-se do Ensino Médio noturno, Oliveira e Lisboa (2000) apontam que é um turno de difícil atuação profissional, seja pela falta de motivação dos alunos, pelo cansaço após um dia de jornada de trabalho ou até mesmo pela desmotivação dos docentes. Esse período é preenchido, geralmente, por professores iniciantes que, por não terem um vínculo empregatício ou pouco tempo de carreira, precisam assumir os horários que “sobraram” para completar sua carga horária (OLIVEIRA; LISBOA, 2000).

Em pesquisa com 122 alunos do Ensino Médio noturno da cidade de Guabiruba-SC, Dirschnabel, Schindwein e Rezini (2008) constataram que 89% (108) dos alunos trabalhavam durante o período que não estavam na escola. Porém, na mesma pesquisa, apenas 40% (49) relataram que o trabalho influenciava seu cansaço físico nas aulas de Educação Física escolar.

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Na escola, durante o desenvolvimento dos conteúdos, são aplicadas avaliações que têm por objetivo auxiliar os docentes a compreenderem o nível de entendimento por parte dos alunos e utilizadas para averiguar sobre que pontos o docente deverá replanejar suas aulas (didática/estratégias), para que possibilite aos educandos melhor compreensão dos conteúdos (SILVEIRA, 2001).

Freire (1997) aponta que se utiliza, geralmente nas práticas avaliativas escolares, apenas a mensuração de resultados, ao invés de uma avaliação mais qualitativa:

“Ao final de um conjunto de conteúdos, aplicam-se provas atribuindo-se uma nota. Se o resultado final coincidir com o resultado esperado pelo professor, o aluno é pontuado, caso contrário não” (FREIRE, 1997, p. 196).

Segundo Castellani Filho et al. (2009, p. 96), “a avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos”. Freire (1997, p. 196) corrobora com essa ideia, quando menciona que “não basta medir para avaliar”.

Darido e Souza (2007, p. 23) concordam que

entre as críticas frequentes ao modelo tradicional de avaliação, uma aponta o fato de este restringir-se ao domínio motor [...] [e] a avaliação em Educação Física deve considerar a observação, a análise e a conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana [...].

Um dos métodos de avaliação pouco utilizados no âmbito escolar, principalmente na Educação Física, é a autoavaliação, a qual, segundo Sant’Anna (2014, p. 94) “[...] é capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de apreciação que se põe em prática durante a vida inteira”. Silva, Bartholomeu e Claus (2007) consideram que ela pode alcançar bons resultados quando as pessoas envolvidas nesse processo estão conscientes dos critérios para sua aplicação. Macedo (1998 apud SILVA; BARTHOLOMEU; CLAUS, 2007, p. 91) aponta que o papel desta metodologia “[...] é o de ajudar a criar senso de responsabilidade no aprendiz e levá-lo a exercitar a sua capacidade de autocrítica”.

Com base na obra “Liberdade para aprender”, de Carl Ransom Rogers (1977), percebe-se que a autoavaliação trabalha fortemente, entre outros fatores, com os conceitos de autenticidade, autonomia e autoestima. Para esse autor, este método é o momento ideal para o aluno ser autêntico, sincero consigo mesmo e, com isso, conseguir evoluir. Rogers (1977) defende a ideia de que a única aprendizagem que influi significativamente no comportamento é aquela que for de auto-descoberta e autoapropriada. Para Shaffer (2005), uma das tarefas mais difíceis que um adolescente enfrenta é a de adquirir autonomia, pois essa é a capacidade de tomar as suas próprias decisões sem depender demasiadamente de outras pessoas.

Em síntese e de acordo com a obra de Rogers (1977), a autoavaliação requer que o aluno seja autêntico, autônomo e possua elevada autoestima. A autenticidade é necessária durante o processo de autoanálise (autoavaliação) para justificar a nota estabelecida. A autoestima se apresenta, nesse momento, para que o educando não superestime ou subestime sua capacidade de aprendizagem e sua nota. A autonomia é importante para que se tenha a liberdade e a capacidade de refletir

sobre seus atos e sua aprendizagem, avaliando-se de modo justo, sem a necessidade do julgamento do outro.

## JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Este trabalho foi realizado no ano de 2015 durante o Estágio Supervisionado III dos três primeiros autores, sob orientação do quarto autor, culminando no Relatório Final de Estágio, entregue e apresentado como um dos pré-requisitos para conclusão desta disciplina e do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário de Brusque – Unifebe.

Como em qualquer outra disciplina escolar, a Educação Física deve se enquadrar na metodologia proposta pela escola e seguir suas diretrizes. Durante os Estágios Supervisionados I e II da referida graduação, percebeu-se que, no contexto da escola pesquisada, havia deficiência nas avaliações desenvolvida em tal disciplina escolar. As formas comumente utilizadas pelos profissionais da área eram as avaliações práticas e observações diretas do professor. Por vezes, essas avaliações não seguiam critérios específicos ou então o professor não os apresentava aos alunos.

Nesse sentido, pesquisou-se sobre a possibilidade de incluir a autoavaliação como instrumento avaliativo fidedigno nas aulas de Educação Física escolar, buscando ampliar as formas de avaliação da Educação Física e demonstrar a validade da autoavaliação. Ela se apresentou como um instrumento avaliativo autoministrado, pelo qual o avaliado refletia criticamente sobre suas ações e seus comportamentos. Esse instrumento possibilitou uma visão ampla do próprio desempenho, instigando o avaliado a utilizar sua autonomia, levando-o ao autoconhecimento.

Entende-se que compreender o nível de autopercepção dos alunos pode ampliar e melhorar o processo pedagógico da prática avaliativa em Educação Física escolar. Assim, pretendeu-se, com esse estudo, auxiliar a prática avaliativa dos profissionais de Educação Física, sugerindo a possibilidade de permitir ao aluno que utilize sua autonomia durante o processo avaliativo.

O objetivo geral do trabalho foi analisar em que aspectos a autoavaliação se apresenta como instrumento fidedigno de avaliação da Educação Física no Ensino Médio noturno de uma escola da rede pública estadual de Brusque.

## DESENVOLVIMENTO E METODOLOGIA

Essa investigação se caracterizou como uma pesquisa de campo, combinando as abordagens qualitativa e quantitativa, utilizando como técnicas as pesquisas descritiva e documental.

O campo de observação foi uma escola de Educação Básica da rede pública estadual de ensino, localizada em Brusque. A população pesquisada foi composta por cinco turmas de estudantes adolescentes, regularmente matriculados no Ensino Médio noturno, em duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano e uma turma de 3º ano, totalizando 109 estudantes, com faixa etária entre 14 e 17 anos.

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi a autoavaliação, elaborada pelo professor de Educação Física mestre Adonis Marcos Lisboa e adaptado pela professora especialista Patricia Floriani. Esse instrumento possuía quatro critérios para que o aluno refletisse e respondesse: participação; desempenho cognitivo; desempenho psicomotor; sociabilização. Dividido entre esses critérios, havia um total de 11 perguntas abertas, que auxiliavam no processo reflexivo do respondente. Nos resultados, serão apresentadas todas as perguntas propostas na autoavaliação.

Os alunos, no ano anterior à pesquisa (2014), participaram de aulas ministradas pelos estagiários-pesquisadores correspondentes aos seus Estágios Supervisionados I e II. Nelas, os conteúdos abordados foram: educação dos sentidos; esportes com raquetes; esportes com bola; ginástica; jogos de regras; esportes individuais; alongamentos e relaxamentos; aula teórica sobre cinesiologia humana; primeiros socorros; educação física e saúde. Em cada um dos estágios foram ministradas seis aulas para cada turma, cinco abordando os conteúdos e uma para a autoavaliação, totalizando, assim, dez aulas referentes aos conteúdos e duas autoavaliações para cada turma. Porém, apenas o material ministrado e coletado no Estágio Supervisionado II foi utilizado para esta pesquisa.

Os dados foram classificados e analisados utilizando-se a técnica descritiva, relacionados com as teorias constantes na fundamentação teórica deste estudo e comparados com as fichas de observação das aulas elaboradas pelos estagiários-pesquisadores, para identificar em quais momentos as turmas demonstraram autenticidade, autonomia e autoestima em suas respostas.

Para a análise dos dados e da criação das categorias de respostas, todas as autoavaliações do Estágio Supervisionado II foram utilizadas, sendo adotados os seguintes procedimentos: leitura inicial



das autoavaliações; transferência de maneira literal das respostas a uma planilha do Excel no local correspondente ao item avaliado. Em seguida, em cada pergunta, as respostas foram agrupadas quando denotavam o mesmo sentido. Assim, foram analisadas todas as perguntas, de todos os critérios.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para auxiliar na realização da autoavaliação, os estagiários-pesquisadores disponibilizaram aos alunos uma lista contendo as datas das aulas, os conteúdos e as atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado II.

Os alunos não foram orientados sobre responder exatamente todas as 11 perguntas disponíveis na autoavaliação, pois estas apenas apresentavam uma referência para as práticas reflexivas. Porém, na categorização das respostas, estas perguntas serviram de base para a análise dos pesquisadores. Em decorrência disso, houve uma elevada quantidade de não respondentes para diversas perguntas.

Durante a análise das questões, para melhor entendimento do leitor, foram referenciadas as falas de alguns alunos de maneira literal.

### CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO: PARTICIPAÇÃO

#### Questão 1: Contribuí para a organização das aulas?

Dos 109 alunos participantes, apenas 40 (38%) responderam que contribuíram para as aulas de Educação Física. A baixa quantidade de respondentes ou que responderam de forma negativa pode estar atrelada a uma percepção equivocada dos alunos em relação à organização nas aulas, por exemplo:

Não ajudei a organizar nenhuma aula, pois quem organiza é o professor, nosso dever é apenas participar e compreender a aula com educação (aluno do 2º ano).

Eu acho que contribuí para muitas aulas (aluna do 1º ano).

Com fundamento na teoria de Rogers (1977), que trata das questões de autenticidade, autonomia e autoestima, surge a dúvida: faltou autenticidade nas respostas dos demais alunos, visto que nas aulas ministradas pelos estagiários-pesquisadores o índice de não

participantes era significativamente alto? Em decorrência desse fato, parece que seria mais autêntico se os alunos respondessem que não contribuíram.

Percebe-se o exercício mnêmico que os alunos têm de realizar para responder à autoavaliação:

Em algumas vezes contribuí para a organização da aula e em outras deixei a desejar (aluno do 2º ano).

Nesse sentido, parece haver uma contribuição para sua capacidade cognitiva, sendo isso uma das possibilidades oferecidas pela autoavaliação, conforme indica Sant’Anna (2014, p. 94): “propiciar condições para ajudar o aluno a pensar sobre si mesmo e o que tem realizado é prepará-lo para uma aprendizagem significativa na caminhada da vida”.

Questão 2: Participei com dinamismo, motivação e empenho?

Com relação à participação ativa nas aulas, os alunos apresentaram uma elevada variação nas respostas. Somando-se os não respondentes com os que não realizaram as aulas e os que possuíam dispensa, tem-se apenas 22% do Ensino Médio, ou seja, 78% respondeu que participava de alguma maneira das aulas. Entre os respondentes, 70% afirmaram ter participado com dinamismo, motivação e empenho na maioria das atividades propostas.

O comentário a seguir trata a diversidade de conteúdos ministrados pelos estagiários-pesquisadores:

Isso me incentivou e me deu mais ânimo para participar das aulas. Participei de todas as aulas (aluna do 2º ano).

Com relação aos não participantes, principalmente no 3º ano, percebe-se várias respostas como esta:

Não fiz as atividades, mas não atrapalhei os que estavam fazendo e observando as aulas (aluno do 3º ano).

Ou neste relato:

Em atividades na quadra não participei em nenhuma, mas também não atrapalhei com conversas e risinhos (aluna do 3º ano).

Percebe-se autenticidade na fala dos não participantes. Segundo Sant’Anna (2014, p. 94), “para que a autoavaliação tenha êxito é preciso que o professor acredite no aluno e ofereça condições favoráveis à aprendizagem, pois só assim este se sentirá seguro, confiante e manifestará autenticidade”.

Questão 3: Soube respeitar as solicitações de atenção do professor?

Sobre o respeito aos estagiários-pesquisadores, constatou-se um elevado número de não respondentes, porém nenhum aluno citou que não respeitou. Sobre os que responderam, percebeu-se que os alunos também não deram muita importância a essa questão, afirmando em respostas curtas que respeitaram o professor. Por exemplo:

Respeitei a solicitação de atenção do professor (aluno do 1º ano).

Sim, soube respeitar (aluna do 1º ano).

Quando participei soube respeitar a solicitação (aluno do 2º ano).

Pode-se atribuir, como uma das razões da elevada quantidade de não respondentes, a falta de hábito dos alunos de se autoavaliarem. Outra razão pode, talvez, se relacionar ao formato do instrumento de autoavaliação aplicado: ele exigia que os alunos descrevessem suas respostas, o que implicava um empenho maior no âmbito da linguagem escrita.

#### CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO: DESEMPENHO COGNITIVO

Questão 4: Contribuí com sugestões e reflexões nas aulas?

Sobre a contribuição com sugestões e reflexões, ficou evidente o acentuado número de não respondentes (60%). Dos respondentes, 33% relataram que colaboraram com sugestões e reflexões em alguns momentos durante as aulas. Entre outros atributos, a autoavaliação também trabalha com a memória dos alunos, como se pôde ver nas afirmações a seguir:

Sim, me lembro que dei a ideia de criar um jogo na aula de criação de um jogo de regra (aluna do 1º ano).

Minhas contribuições com sugestões nas aulas foram poucas (aluno do 2º ano).

Durante os momentos nos quais ocorrem as aulas de Educação Física, o professor deve permitir/solicitar que o aluno traga seus conhecimentos para serem compartilhados:

Participei com perguntas e conhecimentos próprios (aluno do 2º ano).

Questão 5: Compreendi adequadamente as orientações do professor?

Dos alunos que participaram da autoavaliação, 37% relataram que compreenderam as questões adequadamente. Isso pode estar atrelado ao preparo dos estagiários-pesquisadores durante o planejamento das aulas. Porém, as respostas apresentadas pelos alunos foram, em geral, curtas e pontuais:

Compreendi adequadamente as orientações dos professores (aluno do 2º ano).

Consegui entender tudo que foi passado (aluna do 1º ano).

Compreendi as orientações (aluno do 3º ano).

Em geral, os estagiários-pesquisadores perceberam que, durante as aulas, houve pouco questionamento referente à explicação das atividades. Isso pode ser entendido como uma adequada compreensão dos alunos das explicações ou ao contrário (uma falta de interesse em compreendê-las) e, conseqüentemente, a falta de motivação para responder tal pergunta ou falta de autenticidade nas respostas.

#### CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO: DESEMPENHO PSICOMOTOR

Questão 6: Realizei adequadamente as tarefas apresentadas?

Constatou-se que 68% dos alunos não responderam a essa questão. Esse resultado indica que os alunos pesquisados não estavam familiarizados com os termos “cognitivo e psicomotor”. Em relação àqueles que responderam positivamente, percebeu-se um grande esforço para a realização das atividades:

Todas as atividades que participei tentei realizá-las adequadamente (aluna do 2º ano).

Realizei o quanto pude as tarefas de forma correta (aluna do 3º ano).

Ou mesmo demonstrando a não participação em todas as atividades:

Quando realizei conclui com sucesso a atividade (aluno do 1º ano).

Sabe-se que as respostas positivas podem indicar a autenticidade dos alunos. Contudo, tratando-se de avaliação, quando a resposta não é positiva, essa situação parece exigir ainda mais autenticidade e autonomia de seu autor para assumi-la. De acordo com Rogers (1977, p. 118, grifos do autor),

ser autêntico, ou honesto, ou congruente, ou real, significa ser dessa maneira em relação a si próprio. Não posso ser real para com o outro, porque não sei o que é real para ele. Só posso dizer – se quero ser verdadeiramente honesto – o que se passa em relação a mim.

Questão 7: Necessitei realizar diversas vezes a atividade para obter um desempenho adequado?

Aqui, foi obtido o maior número de não respondentes de todos os resultados (80%). Constatou-se que as poucas respostas apresentadas, em geral, foram constituídas de pequenas frases. Em alguns casos, genéricas demais, por exemplo:

Algumas tive dificuldades, outras nem tanto (aluna do 2º ano).

Quando realizei conclui com sucesso a atividade, sem precisar repetir (aluno do 1º ano).

Realizei adequadamente as tarefas na primeira vez (aluno do 3º ano).

Notou-se que apenas nove alunos responderam:

Necessitei repetir algumas atividades (três alunos do 1º ano, quatro alunos do 2º ano e dois alunos do 3º ano).

Três escreveram:

Tive que realizar diversas vezes as atividades (dois alunos do 1º ano e um do 2º ano).

Isso demonstrou elevada autenticidade por parte desses alunos, porém, durante as aulas ministradas no Estágio Supervisionado II, os estagiários-pesquisadores perceberam que o índice de alunos que necessitou repetir as atividades foi maior. É possível concluir que os estudantes não foram autênticos com relação às questões de dificuldade de realização das atividades.

### CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO: SOCIABILIZAÇÃO

Questão 8: Relacionei-me amistosamente com os colegas e o professor?

Notou-se uma paridade entre respondentes e não respondentes (52% e 48%, respectivamente). Analisando as autoavaliações, houve uma elevada autenticidade dos alunos neste critério:

Me relacionei bem com colegas e professor, mas faltei com respeito com um colega (aluno do 1º ano).

Uma aluna comentou sua postura e criticou as colegas:

Não tive contato com os professores, bem como, também com os colegas, já que a maioria não participa das aulas propostas (aluna do 3º ano).

Já outra:

Sou amigável com os meus colegas e professores (aluna do 2º ano).

A escrita de dois alunos chamou a atenção, pois demonstrou elevada autonomia desses estudantes, ao perceberem que essa relação é importante nas aulas e, por isso, eles se dedicaram à melhoria desse quesito.

Empenhei-me para ter um relacionamento amistoso com os professores (aluno do 1º ano e do 3º ano).

Questão 9: Soube respeitar a opinião e dificuldade dos colegas?

Nesta pergunta, novamente, foi constatado um elevado índice de não respondentes (70%). Porém, dos alunos que responderam, a maioria citou que soube respeitar seus colegas durante as aulas:

No fato de respeito acho que todos são muito educados e sabemos respeitar o grupo (aluna do 1º ano).

Não notei dificuldade na realização das atividades com nenhum colega (aluna do 3º ano).

Outro aluno respondeu o oposto, mas não justificou sua resposta:

Não soube respeitar as dificuldades dos colegas (aluno do 3º ano).

Questão 10: Soube respeitar o professor?

Apenas 28% dos alunos responderam a essa questão. Todos de forma positiva:

Soube respeitar sim os professores até porque tiveram respeito conosco (aluna do 2º ano).

Outros, responderam de forma mais direta:

Sempre respeitando o professor (aluna do 3º ano).

Ou ainda mais objetivamente:

Sim, soube respeitar o professor (aluna do 1º ano).

Acredita-se que o baixo índice de respondentes seja decorrente da não compreensão dos alunos ou pela pergunta passar despercebida no momento do preenchimento da autoavaliação, pois, com base nas aulas ministradas e nos relatórios, pode-se afirmar que a maioria dos alunos soube respeitar os estagiários-pesquisadores durante as aulas.

Questão 11: Utilizou um vocabulário adequado, durante as aulas, com os colegas e professores?

Sobre o vocabulário utilizado nas aulas, constatou-se que 68% dos alunos não responderam a essa pergunta. Aqueles que responderam o fizeram, de modo geral, que sim, utilizaram.

Sempre usei palavras adequadas com os professores, pois respeito em primeiro lugar (aluna do 1º ano).

Utilizei vocabulário adequado durante as aulas, com os colegas e professor (aluno do 1º ano).

A relação do vocabulário adequado segue fortemente a linha cultural de cada pessoa. Assim, percebe-se que precocemente as crianças aprendem certas palavras ofensivas quando estão em contato com outras pessoas (em geral, adultos ou colegas mais íntimos), porém têm dificuldade em mensurar quando esse tipo de palavreado pode ou não ser utilizado.

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Com relação à avaliação de aprendizagem realizada pelo professor de Educação Física, regente das turmas, percebeu-se, de forma empírica, que esta consistia somente na observação direta das aulas, especialmente, quando o docente realizava anotações dos nomes dos alunos que não realizavam as atividades.

Na análise dos resultados obtidos, foi verificado que os aspectos relacionados à participação são os mais relatados nas autoavaliações. Isso pode ter ocorrido devido à falta de conhecimento, por parte dos alunos, dos critérios utilizados pelo professor regente para a avaliação durante o ano escolar. Conforme mencionado acima, o professor regente somente registrava os nomes daqueles que não participavam. Portanto, é possível que, para os alunos, tenha se estabelecido a crença de que o único (ou mais importante) critério de avaliação fosse a participação. Pareceram retratar o vivenciado em sua história escolar.

No critério “desempenho cognitivo”, percebeu-se a falta de respostas por parte dos alunos. Isso pode ser resultado da escassez de reflexões durante as aulas de Educação Física, nas quais há muito tempo os alunos não são estimulados a pensar sobre sua prática. Durante as observações realizadas no período de Estágio Supervisionado, foi verificado que o professor regente não realizava o fechamento das aulas com uma tomada de consciência – e isso pode ter sido fator determinante para que os alunos não assimilassem por completo os conhecimentos vivenciados em aula.

No critério “desempenho psicomotor”, foi averiguado que este seguiu a lógica dos aspectos cognitivos, pois os alunos pesquisados desconheciam o conceito de cognição e psicomotricidade. Esse fato dificultou o preenchimento desses aspectos no momento da autoavaliação.



Já os critérios “sociabilização” e “participação” foram os mais respondidos pelos alunos. Acredita-se que isso foi devido ao fato de o professor cobrar somente a participação dos alunos na aula (a sociabilização), tendo como focos o respeito ao outro, a relação amistosa e o vocabulário adequado, estando diretamente vinculados aos aspectos participativos das aulas de Educação Física.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, de acordo com os resultados obtidos com a população pesquisada, a autoavaliação pode ser utilizada como instrumento avaliativo fidedigno nos aspectos de participação e sociabilização, pois estes critérios, normalmente, são avaliados durante as aulas de Educação Física e, conseqüentemente, foram os que os alunos se preocuparam mais em obter um bom desempenho.

Contudo, faz-se necessário salientar que o professor realize, em uma perspectiva de médio a longo prazo, um trabalho voltado ao desenvolvimento dos conceitos referentes aos desempenhos cognitivo e psicomotor, para que futuramente esse instrumento possa também ser legítimo na avaliação desses critérios – possibilitando, assim, que cada vez mais a autenticidade dos alunos esteja presente nas autoavaliações.

Fica clara a importância da preparação teórica do professor, da variação dos conteúdos, da preparação e sistematização das aulas, da reflexão por parte dos alunos sobre sua participação, seu desempenho e suas contribuições, pois isso pode enriquecer e aprimorar sua autonomia e autoestima, tanto para sua jornada na escola quanto para sua jornada (bem mais longa) fora dela.

Sendo assim, sugere-se o uso da autoavaliação no processo avaliativo da Educação Física escolar.

## REFERÊNCIAS

CASTELLANI FILHO, L. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DARIDO, S. C.; SOUZA, O. M. J. *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola*. Campinas: Papirus, 2007.

DIRSCHNABEL, D.; SCHLINDWEIN, F. A.; REZINI, M. R. *Motivação nas aulas de educação física do ensino médio noturno*. 2008. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Educação Física) – Centro Universitário de Brusque, Brusque, 2008. Disponível em: <<http://www.unifebe.edu.br/biblioteca/vinculos/000003/000003F6.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.

GALLARDO, J. S. P. et al. *Educação física escolar: do berçário ao ensino médio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

OLIVEIRA, A. A. B.; LISBOA, G. A educação física no ensino noturno das escolas públicas de Maringá. *Journal of Physical Education*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 157-165, set. 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3803/2616>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1977.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SHAFFER, D. R. *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2005.

SILVA, K. A.; BARTHOLOMEU, M. A. N.; CLAUS, M. M. K. Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, UFMG, v. 7, n. 1, p. 89-115, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n1/06.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

SILVEIRA, J. J. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 2001. 30 f. Monografia (Especialização) – Curso de Docência Superior, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <[http://www.avm.edu.br/monopdf/8/JORGE JOSE DA SILVEIRA.pdf](http://www.avm.edu.br/monopdf/8/JORGE%20JOSE%20DA%20SILVEIRA.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2015.



# IMAGEM CORPORAL DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN: CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA

Andréa Jaqueline Prates Ribeiro<sup>1</sup>

Universidade Federal de Santa Maria (UFMS)

Lidiane Gabin

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

## INTRODUÇÃO / JUSTIFICATIVA

No atual sistema educacional, é possível se deparar com uma proposta de ensino-aprendizagem que priorize a diversidade e inclusão. Dessa forma, é comum encontrar pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares. Esse sistema educacional requer conhecimentos e ideias novas que tenham o objetivo maior de incluir todos, independentemente de qual seja a condição física/ e o mental.

Nesse sentido, o presente estudo objetiva contribuir na melhoria da imagem corporal de alunos com Síndrome de Down, a partir da prática da dança.

Para o ser humano, a imagem corporal desempenha um papel importante na consciência de si. Tavares (2003) salienta que ela é a maneira pela qual nosso corpo aparece para nós mesmos, ou seja, é a representação mental do nosso próprio corpo.

O homem a constrói na relação com o mundo vivido, e a Educação Física apresenta possibilidades educacionais de interação e cooperação, devendo ser trabalhada, a fim de atender todos os alunos, realizando atividades físicas, recreativas e lúdicas que contribuam no desenvolvimento das habilidades e respeitando a diversidade. Por meio dela, é possível estimular a formação da imagem corporal favorecendo os sentimentos de autoaceitação e autoconfiança, os quais poderão se constituir em estímulos para as pessoas com Síndrome de Down desenvolverem suas habilidades e seus talentos – com isso, diminuindo as limitações impostas pela deficiência e aumentando a

<sup>1</sup> Mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFMS), professora e coordenadora do curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), campus de São Miguel do Oeste-SC. R. Oiapoc, 211 – Bairro Agostini – São Miguel do Oeste – CEP 89900-000 – andrea.ribeiro@unoesc.edu.br.

possibilidade de ter uma imagem corporal positiva.

Diante das variadas possibilidades da Educação Física, a dança, com seus movimentos, suas maneiras e seus estilos variados, foi utilizada com um grupo de alunos com Síndrome de Down de São Miguel do Oeste, focando na percepção da autoimagem.

A ideia básica foi que a dança é uma forma de expressão artística de sentimentos e ideias por meio do movimento corporal. Na maior parte dos casos, é acompanhada pela música e envolve a expressão de sentimentos potencializados por ela.

Para Dantas (1999, p. 161), “[...] a dança é parte da vida e da expressão do homem, representando suas ansiedades, ela é a imagem estereotipada de seu ego [...]”. Sendo assim, buscou-se, por meio da dança, da música e da interação com as pessoas com Síndrome de Down, que elas se expressassem e se apresentassem ao mundo com prazer e alegria.

O grande desafio da Educação Física é propiciar ao educando o conhecimento do seu corpo, usando-o como instrumento de expressão e satisfação de suas necessidades, respeitando suas experiências/vivências anteriores e dando-lhes condições de adquirir e criar formas de movimento e relacionamento com o mundo externo, à medida que aprimora sua imagem e expressão corporais.

Um importante componente entre o educador e o educando é a relação compartilhada de carinho e de repleta alegria. A verdadeira comunicação se desenvolve somente entre pessoas que compartilham vivências e se querem bem. Da mesma forma que ocorre entre qualquer pessoa, o Down aprende muito mais rapidamente quando a situação é alegre, divertida e significativa para ele.

## DESENVOLVIMENTO

As atividades de dança foram realizadas na cidade de São Miguel do Oeste com seis pessoas com Síndrome de Down (de 22 a 38 anos), sendo duas do gênero feminino e quatro do masculino.

Durante as aulas, foram realizadas filmagens, com o intuito de detectar as diferentes formas de expressão e as percepções dos alunos com Síndrome de Down, em relação à imagem corporal. Todas as observações foram descritas em uma ficha, sendo utilizadas como apoio à análise dos resultados.

As atividades de dança ocorreram durante três semanas, com duração de uma hora cada aula. Em cada começo de aula, foi feita uma breve introdução sobre o que seria realizado, sendo utilizados cinco

minutos para o aquecimento. Em seguida, era demonstrada a atividade, para posterior realização com os alunos.

Os objetivos das aulas foram: identificar os movimentos básicos das partes do corpo e suas combinações, “respeitando a maneira própria de se expressar, bem como a dos outros” (BREGOLATO, 2000, p. 32), utilizando o espelho como auxílio para a visualização do corpo; executar sequências de movimentos com enfoque em uma, duas e três partes do corpo, contato de partes iguais e diferentes do corpo, com diversos referenciais do movimento, referenciais rítmicos e de andamento diferenciados e, como coloca Bregolato (2000, p. 40),

atividades de tocar nos outros, exercícios de ouvir, identificar e emitir sons variados [...] tendo a pessoa com deficiência como uma parceira que está no mundo, que deve ser respeitada e respeitar-se, no sentido de conviver com seus limites sem preconceitos [...].

Nos últimos cinco minutos da aula, foram feitas atividades de volta à calma. As aulas foram filmadas e, após isso, todas as observações foram descritas em uma ficha, sendo utilizadas como apoio à análise dos resultados.

Para poder analisar os dados obtidos a partir da pesquisa, foram utilizadas as seguintes categorias de análise:

### IMAGEM CORPORAL

Para Schilder (1999), a imagem corporal é a figuração do corpo formada na mente, ou seja, o modo pelo qual o corpo se apresenta. Para Maturana (2002), ela é a figuração do próprio corpo formada e estruturada na mente do mesmo indivíduo, ou seja, a maneira pela qual o corpo se apresenta para si próprio. É o conjunto de sensações sinestésicas construídas pelos sentidos (audição, visão, tato, paladar), oriundos de experiências vivenciadas pela pessoa, em que o referido cria um referencial do seu corpo, para o seu corpo e para o outro, sobre o objeto elaborado.

### EXPRESSÃO CORPORAL

Conforme Harf (1987, p. 15), “a expressão corporal [...] é uma linguagem através do qual o ser humano expressa sensações, sentimentos e pensamentos com seu próprio corpo [...]”, desempenhando

um papel de fundamental importância no contexto da comunicação. Ela funciona, algumas vezes, como meio de reforçar uma ideia que está sendo transmitida e, em outros momentos, chega até mesmo a se confundir com o próprio assunto. Assim, o estudo da expressão corporal tem como finalidade principal não somente servir de meio de que se vale o orador para melhor realizar sua comunicação com o outro, como, ainda, persuadir este último por meio dos sinais corpóreos.

### ESQUEMA CORPORAL

O esquema corporal é o conhecimento do corpo em sua relação com o mundo. Nanni (2002, p. 44) afirma que ele é tido como a “experiência imediata de uma unidade do corpo, [...] percebida, porém é mais do que uma percepção, [...] chamamos de esquema de nosso corpo”. Já Head (apud SCHILDER, 1999) o denomina como modelo postural do corpo, sendo a imagem tridimensional que todo sujeito tem do seu próprio corpo, não abordando sob a ótica de uma mera sensação ou imaginação, mas sim da percepção corporal, mesmo que a informação tenha chegado por meio dos sentidos.

Os dados foram analisados de forma qualitativa, a partir de um diário de campo e das categorias de análise.

### **DESCRIÇÃO DAS AULAS E DOS SUJEITOS**

O ser humano, por sua natural expressão, tem necessidade de se comunicar tanto verbal como fisicamente, e a dança é uma forma de expressão que proporciona a possibilidade de se descobrir e redescobrir, tornando, assim, sua imagem corporal e autoestima um elo para a satisfação do indivíduo. Por isso, as aulas foram desenvolvidas com uma metodologia de construção e interação entre os alunos e uma das pesquisadoras, tendo como tema central a dança e a imagem corporal percebida por intermédio desta.

Durante as aulas, em sua maioria, se trabalhava com equipamento de som e vídeo. Como em algumas aulas não havia equipamentos disponíveis, eram utilizados somente os movimentos, sem ter um som específico.

Houve aulas que os vídeos eram assistidos e, em seguida, era feita a reprodução deles, por vezes sem utilização do espelho e, em outros momentos, com a utilização dele.

Em algumas aulas, eram enfatizadas atividades nas quais era

preciso mostrar a parte do corpo quando a música solicitava, fazendo isso na frente do espelho. Desta forma, os alunos tinham que se olhar, escutar os comandos e fazer os movimentos conforme solicitado pela música ou por uma das pesquisadoras.

Havia momentos em que, após uma das pesquisadoras ensinar os movimentos e fazê-los com os participantes, a instrução era apenas oral, para que os alunos fizessem a movimentação sozinhos.

Durante a realização das aulas de dança, foi notado que todos tinham alguma dificuldade em relação à lateralidade e, por esse motivo, sempre foram trabalhadas a direita e a esquerda, com e sem deslocamento.

A seguir são apresentados, por sujeitos, os resultados do presente estudo.

#### SUJEITO A – 30 ANOS, GÊNERO FEMININO

Não teve muitas dificuldades em relação às aulas. Saiu-se bem em todas as propostas, além de auxiliar uma das pesquisadoras com os alunos que não se comunicavam direito. Observou-se que seus colegas, quando uma das pesquisadoras não dançava junto, seguiam a música e os passos conforme ela fazia. Conforme Schilder (1999), um corpo é, necessariamente, um corpo entre corpos. Precisa-se ter os outros à volta, e essa aluna não demonstrava ter problemas com sua imagem corporal.

#### SUJEITO B – 28 ANOS, GÊNERO MASCULINO

Realizou todas as atividades se observando no espelho. Houve um dia em que trouxe uma flauta e tocou para a turma e, ao fazer isso, ficou se olhando no espelho. Apesar de ter dificuldade na fala, realizou todas as atividades propostas de maneira correta – embora, na maioria das vezes, trocasse os lados, demonstrando alguma dificuldade de lateralidade. Pôde-se perceber que isso acontecia porque ele se dispersava muito fácil nas aulas. Quando não estava à frente do espelho, ele não se “percebia” na relação com a dança, não conseguia se concentrar na música, se perdia nos passos e, então, havia a troca do lado esquerdo pelo direito e assim sucessivamente. Percebeu-se que, após conversar com ele, sugerindo que ficasse sempre na fila da frente, começou a ficar mais atento e, assim, progredindo a cada aula. Conforme Mantoan (apud SOLER, 2006, p. 42), as pessoas com deficiência “constroem também seu conhecimento do mesmo modo que os indivíduos



normais, embora de forma mais lenta”, em que a prática frequente e a repetição podem ajudar.

#### SUJEITO C – 22 ANOS, GÊNERO FEMININO

Observou-se no espelho durante todas as atividades. Nos primeiros encontros, a comunicação era rara, quase não falava, sendo necessário que todos conversassem com ela para participar das danças. Seu esquema corporal lhe criava dificuldades para a realização das atividades propostas, principalmente de exercitar sua expressão corporal, mas as dificuldades eram superadas com um pouco de atenção e incentivo por parte de uma das pesquisadoras e dos próprios colegas.

“A dança é uma linguagem viva em movimento, que oferece um meio para autodescoberta, autoexpressão e criatividade, mesmo com as limitações impostas pela deficiência” (WINNICK, 2004, p. 395).

Após as primeiras aulas, teve-se a impressão de que a aluna/sujeito C estava mais solta, chegava à sala e abraçava uma das pesquisadoras, mas continuava falando pouco. Esteve presente em uma aula que não foi possível utilizar o DVD, então todos se sentaram e realizaram atividades envolvendo a lateralidade, pois, embora esta não fosse objetivo do estudo, a habilidade se apresentava bastante problemática. Nas últimas duas aulas, percebeu-se que o interesse aumentou, dançava sem vergonha, realizava as atividades que eram propostas e até se comunicava melhor, mas sempre tendo que ser estimulada.

Observou-se que a aluna/sujeito C não se interessou em estudar a lateralidade (quis se retirar da sala), então foi questionada se estava gostando. Respondeu que não. Apresentava problemas em relação à sua autoimagem, mas foi melhorando ao longo das aulas.

#### SUJEITO D – 33 ANOS, GÊNERO MASCULINO

Em toda dança ensaiada, a partir da segunda vez que escutava a música, já sabia cantar, embora com muita dificuldade. Pôde-se então, perceber que o sujeito possuía problemas de dicção, o que provavelmente interfere na sua imagem corporal. Winnick (2004) relata que os problemas de dicção estariam relacionados à Síndrome de Down. A linguagem é, algumas vezes, incentivada pela letra da música e pelo canto “oral” (KIRK; GALLAGHER, 1996, p. 170).

Durante as duas primeiras aulas, dificilmente se relacionava com os colegas, mas foi notado que, depois da terceira aula, já tirava as colegas para dançar na hora da dança livre e é assim que orienta Brown (apud SOLER, 2006, p. 55):

“a intenção cooperativa com os outros é necessária para o desenvolvimento da autoestima, da confiança e da identidade pessoal, que são elementos importantes para o bem-estar psicológico”.

### SUJEITO E – 38 ANOS, GÊNERO MASCULINO

Além de realizar todas as atividades se olhando no espelho, após o término das aulas ficava fazendo “gracinhas” na frente deste. Percebeu-se que gostava de chamar a atenção dos colegas. Demonstrou melhora significativa nas três categorias de análise, mas não se teve muito contato com ele, pois participou apenas de três encontros. Nesse pouco tempo, no entanto, percebeu-se que ele se identificou muito com a dança, não tinha vergonha, gostava de falar toda hora, sempre querendo ser o centro das atenções. Participava e se saía muito bem nas atividades, fazendo os gestos, se expressando mais corporalmente do que pela fala. Era um dos que mais se baseava nos movimentos dos colegas, para acompanhar a música.

Schilder (1999, p. 335) nos coloca que

“a imagem corporal dos outros, com suas partes, pode ser integrada a totalidade de nossa imagem corporal formando uma unidade ou pode, simplesmente ser acrescentada a nossa própria”.

### SUJEITO F – 25 ANOS, GÊNERO MASCULINO

No início das atividades, tinha dificuldade em fazer a coreografia: só mudava o movimento quando percebia que os outros também tinham mudado e não escutava a música para saber qual era a hora certa de trocar os passos. Era um aluno que dispersava sua atenção muito facilmente, não se entendia praticamente nada do que ele falava. Demonstrava ter problemas com sua autoimagem e, conseqüentemente, com sua expressão e esquema corporais. Mas também teve uma melhora significativa ao longo da pesquisa.

Soler (2006) salienta que a pessoa com necessidades especiais pode muito mais do que se imagina e o que se deve fazer é estimulá-la para, assim, melhor desenvolver suas potencialidades.

Nos dois primeiros encontros, o sujeito F não se interessou

muito pelo espelho, mas depois, mesmo sem música, ele chegava à frente deste e fazia gestos, dançava, tentava cantar, pulava e, na hora da dança, era o primeiro a ficar ali. Era um pouco descoordenado e tinha muito problema com a lateralidade.

Como o objetivo era verificar a contribuição da dança na imagem corporal em pessoas com Síndrome de Down, a atividade de dança à frente do espelho foi considerada como de êxito total.

É importante reafirmar que, quando se trata de conhecimento corporal, foi inserida a lateralidade, já que ela é a bússola de corpo e, assim, possibilita a questão da situação no ambiente. Esta habilidade diz respeito à percepção dos lados direito e esquerdo e da atividade desigual de cada um deles, visto que sua distinção será manifestada ao longo do desenvolvimento da experiência. Perceber que o corpo possui dois lados e que um é mais utilizado do que o outro é o início da discriminação entre esquerda e direita.

De início, a criança não distingue os dois lados do corpo. Em um segundo momento, ela compreende que os dois braços se encontram um em cada lado de seu corpo, embora ignore que sejam “direito” e “esquerdo”. Aos cinco anos, aprende a diferenciar uma mão da outra e um pé do outro. Em seguida, passa a distinguir um olho do outro. Aos seis anos, tem noção de suas extremidades direita e esquerda e dos órgãos pares, apontando sua localização em cada lado de seu corpo (ouvidos, sobancelhas, mamilos etc.). Aos sete anos, sabe com precisão quais são as partes direita e esquerda de seu corpo.

Os alunos participantes desta pesquisa foram questionados sobre qual era o pé direito, qual era o esquerdo, qual era a mão direita, qual a esquerda. Todos ficaram inseguros, esperando que uma das pesquisadoras mostrasse quais eram os lados para eles.

O movimento é um meio de expressão quando representa uma ideia. Para Dantas (1999, p. 17),

“movimentos e gestos em danças permitem formular impressões, conceber e representar experiências, projetar valores, sentidos e significados, revelar sentimentos, sensações e emoções”.

Em cada gesto ou movimento do ser humano, em qualquer situação, estarão contidos vários significados simultâneos, transmitidos voluntariamente ou não. São expressões implícitas no tipo de movimentação de cada pessoa, como seu ritmo próprio, sua coordenação etc., por vezes até contraditória entre si, de difícil análise.

## CONCLUSÃO

Os dados obtidos no presente trabalho e com os encontrados na literatura permitiram concluir que:

a dança é uma modalidade lúdica, que fornece ao indivíduo, o bem-estar físico-emocional, construindo simultaneamente melhora do suporte psicológico e social, pelo sentimento de bem-estar, redução da ansiedade, depressão, do comportamento agressivo [...] e melhora da autoestima (BARBANTI, 1990, p. 132).

Apesar de as pessoas com Síndrome de Down serem um pouco mais “lentas” que outras pessoas, elas podem apresentar capacidades e habilidades tão boas quanto, desde que sejam estimuladas, tenham experiências que as levem a crer que podem e conseguem, pois “nossa imagem do corpo é resultado, em grande parte da experiência vivida [...]” (COSTE apud ROSADAS, 1989, p. 152).

De acordo com Bejart (apud GARAUDY, 1980), a dança nasce de uma necessidade de dizer o indizível, de conhecer o desconhecido, de estar em relação com o outro. A representação do corpo que dança revelam emoções e experiências.

Pode-se perceber que, quando a pessoa com Síndrome de Down é estimulada, sua autoestima aumenta, ela aprende, desenvolve e demonstra suas capacidades cada vez melhor.

Na dança, ao rolar e movimentar os braços e as pernas, o Down sente e experimenta livremente o seu corpo no espaço. Ele, então, se percebe, se sente, olha suas mãos, seus pés, seu corpo em geral, melhorando, dessa forma, a percepção da sua autoimagem.

A importância e necessidade da aplicação da dança para a percepção da imagem corporal têm seu valor e sua justificativa ao entender que todos os sentidos participam desse processo de construção.

Portanto, fica a compreensão de que cada gesto e movimento estão envoltos em um universo de representações composto pela história de cada um. Cada pessoa pode fazer dessa prática uma maneira de se descobrir, de se ver de um modo diferente, fazendo-se um novo ser. A dança contribui para que esse processo aconteça de forma clara e contínua.

Em relação às categorias de análise, verificou-se que quatro dos sujeitos analisados estiveram de acordo com as categorias de análise: imagem corporal, expressão corporal e esquema corporal. No entanto, os outros dois sujeitos não se enquadraram na categoria expressão e esquema corporais. Isso se deu, provavelmente, em função

da falta da experiência da dança, deixando a desejar o trabalho das respectivas categorias.

O presente trabalho alcançou seu objetivo e recomenda-se que esse estudo seja replicado com outras faixas etárias, principalmente crianças e adolescentes, uma vez que a análise sobre a contribuição da dança para a descrição da imagem corporal de pessoas com Síndrome de Down se dá de forma harmoniosa, respeitando as emoções, os estados fisiológicos, desenvolvendo habilidades de movimentos e, principalmente, exercendo possibilidades de autoconhecimento, chegando à conclusão de que as categorias estudadas (imagem, esquema e expressão corporais) podem ser melhoradas e exercitadas por meio da dança.

## REFERÊNCIAS

BARBANTI, V. J. *Aptidão física: um convite à saúde*. São Paulo: Manole, 1990.

BREGOLATO, R. A. *Cultura corporal do jogo*. São Paulo: Ícone, 2000.

DANTAS, M. F. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

DE KIRK E. G.; GALLAGHER, J. *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GARAUDY, R. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras, 1980.

HARF, P. R. S. *Expressão corporal na pré-escola*. São Paulo: Summus, 1987.

MATARUNA, L. *A imagem corporal sob a ótica fisiológica: analisando as obras de Paul Schilder*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2002.

NANNI, D. *Dança e educação – princípios, métodos e técnicas*. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

ROSADAS, S. C. *Atividade física adaptada e jogos esportivos para o deficiente*. Eu posso. Vocês duvidam. Rio de Janeiro; São Paulo: Atheneu, 1989.

SCHILDER, P. *A imagem do corpo: as energias construtivas da psique*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOLER, R. *Brincando e aprendendo na educação física especial: planos de aula*. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

TAVARES, M. C. C. *Imagem corporal: conceito e desenvolvimento*. São Paulo: Manole, 2003.

WINNICK, J. P. *Educação física e esportes adaptados*. Barueri: Manole, 2004.



# JOGOS DE NUTRIÇÃO E ATIVIDADE FÍSICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICO PARA ALUNOS DO 4<sup>a</sup> ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Fachineto<sup>1</sup>

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Marivânia Casali

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

## INTRODUÇÃO

A fase escolar é um período decisivo na formação dos hábitos alimentares que tendem a continuar na vida adulta e, por isso, é dada a importância de estimular o consumo de uma alimentação variada e equilibrada desde a infância. À medida que a criança começa a frequentar outros ambientes, como a escola, se inicia uma intensa socialização, na qual novas influências serão sofridas. Existe uma grande predisposição de repetir o comportamento dos educadores e de outras crianças, que podem ser bons ou ruins. Por isso, é necessário o incentivo de uma alimentação saudável (LAZARI, 2012).

Além de uma boa alimentação, a atividade física é de extrema importância para manter e melhorar a qualidade de vida. Ela previne várias doenças, como diabetes, hipertensão, cardiopatias, obesidade (tão frequente em crianças e adolescentes), ajuda a controlar a glicemia, pressão arterial, ou seja, promove inúmeros benefícios. Portanto, a escola é um dos melhores lugares para se introduzir esses programas, uma vez que, implantados esses hábitos já na infância, a criança irá adotá-los para a vida toda (BRACCO et al., 2003).

Embora os dados denotem a importância de um estilo de vida ativo e saudável, um estudo conduzido recentemente por D'Avila, Silva e Vasconcelos (2016) com 2.481 escolares, de 7 a 14 anos, matriculados

<sup>1</sup> Curso de Educação Física – Licenciatura. Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), campus de São Miguel do Oeste-SC. E-mail: sandra.fachineto@unoesc.edu.br. R. Oiapoc, 1844, apto 401, bloco B - Centro - CEP 89900-000. São Miguel do Oeste-SC.



em escolas públicas e privadas de Florianópolis-SC, mostrou uma prevalência do excesso de gordura corporal de 23,9%. Os autores chamam a atenção para o fato de que a elevada prevalência de excesso de gordura corporal verificada evidencia a necessidade de um estímulo à adoção de práticas comportamentais mais saudáveis (em relação à alimentação e à atividade física) pelos escolares. Esse fato vem ao encontro da justificativa e dos objetivos deste trabalho.

## JUSTIFICATIVA

Conforme Nahas (2010), a educação para um estilo de vida ativo representa uma das tarefas educacionais fundamentais a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física. Para que os alunos incluam hábitos de atividade física dentro e fora da escola, é importante que compreendam conceitos básicos relacionados à saúde e aptidão física para que, a partir disso, sintam prazer em praticá-la.

Em nível mundial, a escola ainda é uma das principais aliadas para a implantação de políticas que promovam a saúde, pois desenvolve ações e acompanha desde o início da infância até o fim da adolescência (MEURER; AMARO, 2009).

Destaca-se que é no período da infância que a criança forma seus hábitos, ou seja, aprende a gostar ou não de certos alimentos. Assim, é imprescindível estimular uma alimentação saudável no sentido de melhorar a qualidade da ingestão dos alimentos (VALLE; EUCLYDES, 2007).

Perante o exposto, é de suma importância que os profissionais de Educação Física programem propostas de ensino diversificadas, com o intuito de motivar os alunos para a aquisição de estilos de vida saudáveis e ativos.

## OBJETIVOS

- Implementar jogos voltados ao ensino de uma alimentação saudável e dos benefícios da prática de atividade física para alunos do 4º ano de uma escola pública de São Miguel do Oeste-SC.
- Verificar o conhecimento adquirido pelos alunos em relação à proposta metodológica.

## DESENVOLVIMENTO

### CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E AMOSTRA

Esta pesquisa se caracteriza como sendo qualitativa do tipo participante.

Participaram 14 alunos, com idades de 9 e 10 anos, sendo dez meninos e quatro meninas do 4º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais de uma escola pública do município de São Miguel do Oeste. A amostra foi selecionada de forma intencional, com participação voluntária, e, como critério de inclusão, foi adotada a devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinado pelos pais ou responsáveis.

### PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Foram ministradas 12 aulas com duração de 45 minutos cada, duas vezes por semana. Para alcançar os objetivos, foram utilizadas as metodologias da saúde renovada e construtivista: a abordagem da saúde renovada faz com que os educandos tenham noção dos conceitos relacionados à saúde. Nahas (2010) afirma que as práticas da atividade física vivenciadas na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta. Já em relação à abordagem construtivista, segundo Freire (1989), se refere ao significado das coisas para a vida da criança, o qual depende, acima de tudo, da ação corporal, do vivido. O movimento humano, o jogo e a atividade física, portanto, se tornam um importante recurso pedagógico para ser utilizado pela escola.

A partir desse embasamento, utilizou-se, principalmente, de jogos para ensinar às crianças a alimentação saudável e a prática de atividade física. No entanto, em alguns momentos das aulas, também foi necessário usar a exposição e o diálogo, a fim de explicar a pirâmide alimentar, por exemplo.

As aulas foram organizadas em partes: inicial, principal e final. Na parte inicial, foi apresentado o tema que seria trabalhado e qual sua importância, de forma expositiva e breve. Na parte principal, foram trabalhados jogos e, no fim da aula, foi realizada uma autoavaliação em forma de diálogo entre a pesquisadora e os alunos com perguntas como: “Gostaram da aula?”; “Do que mais gostaram?”; “Se não gostaram, justifiquem”.

Os jogos envolvendo aspectos nutricionais e de prática de atividade física são detalhados no tópico “resultados” deste texto.

## INSTRUMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS

O diário de campo foi usado para registrar as atividades, ações e reações dos alunos, que foram observados durante as aulas. Este instrumento tem como objetivo imediato analisar, catalogar, classificar, explicar e interpretar os fenômenos que foram observados e os dados levantados. Por isso, é necessário que os elementos sejam os mais fidedignos possíveis, sem qualquer tipo de alteração ou interferência (FURASTE, 2006).

Para verificar o conhecimento obtido pelos alunos, foi feita uma entrevista semiestruturada contendo perguntas abertas e fechadas sobre o conteúdo trabalhado. De acordo com Gil (1999), entrevista é uma técnica de pesquisa que visa obter informações de interesse a uma investigação, em que o pesquisador formula perguntas orientadas, com um objetivo definido, frente a frente com o respondente e dentro de uma interação social.

## TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados qualitativos do diário de campo e da entrevista foram avaliados por meio da técnica de análise de conteúdo, que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema (TRIVINOS, 1987).

# RESULTADOS

## RELATO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO BASEADA NOS JOGOS

Na primeira aula, foi aplicado o questionário Dia Típico de Atividade Física e Alimentação (DAFA), proposto por Barros et al. (2007), para avaliar a prática de atividade física e a alimentação das crianças.

As questões estavam voltadas para exercícios que elas fazem no dia a dia, por exemplo: “como vai para a escola: carro/caminhando/ônibus/bicicleta?”, e intensidade dessas atividades físicas diárias: “devagar/rápido/muito rápido”. Também havia questões sobre a alimentação, por exemplo: “o que comem no café da manhã/lanche da manhã/almoço/lanche da tarde e jantar?”, “como se sentem em relação a frutas/refrigerante/arroz/feijão/verduras/legumes?”. Os resultados desse questionário serviram para direcionar as aulas e atividades.

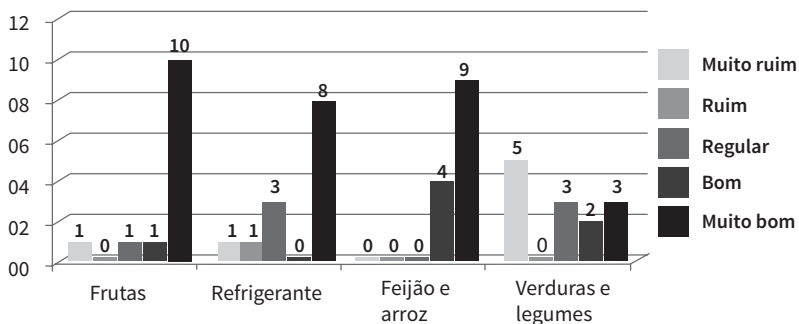
Na segunda aula, foi realizado um alongamento e, em seguida, um jogo de futsal, sendo que a turma foi dividida em duas equipes: uma representava os “alimentos saudáveis” e a outra os “alimentos não saudáveis”. O objetivo era que os “saudáveis” realizassem o gol. Eles ainda tinham que impedir os “não saudáveis” fizessem gol. Depois, foi realizada uma volta à calma com a brincadeira do telefone sem fio, em que a frase era “Devemos ter uma alimentação saudável juntamente com a prática de atividade física”. Todos realizaram com entusiasmo as atividades porque elas eram diferentes e os alunos gostaram que foram colocados alimentos. Além disso, criaram novas situações nas quais participaram escolhendo quais alimentos seriam.

Na terceira aula, foi trabalhado o “jogo da abelha-rainha”. Os alunos eram divididos em duas equipes e cada uma deveria escolher um integrante para ser uma fruta, sendo que esta era a abelha-rainha e ele não podia deixar que a outra equipe soubesse que era. O objetivo das duas equipes era “matar” a abelha-rainha, e os demais alunos tinham que impedir. A atividade também foi realizada com entusiasmo pelos alunos.

Na quarta e quinta aula, foi realizado o jogo “que fruta é essa?”, em que os alunos ficavam de olhos vendados e tinham que adivinhar, pelo toque, olfato ou paladar, qual fruta era. Em seguida, foi feita uma salada de frutas e todos experimentaram. Nesta aula, pode-se perceber o pouco conhecimento dos alunos em relação às frutas. Quando estavam de olhos vendados, não sabiam que fruta estavam tocando: eles confundiam o kiwi com caqui, por exemplo. Adoraram a atividade, gostaram da salada de frutas e experimentaram frutas que nunca tinham provado anteriormente.

A sexta aula focou no jogo de memória, feito com os desenhos contidos no questionário DAFA. Durante a aula, foi explicada a importância da atividade física e da alimentação saudável. Eles gostaram do jogo, pois, como era feito com o questionário DAFA, isso chamou a atenção deles. Como pode ser visto no Gráfico 1, as crianças tiveram uma percepção muito ruim para as verduras e os legumes e, por esse fato, foi ressaltada a importância de consumi-los.

Gráfico 1 – Percepção das crianças (frequência de respostas) acerca de frutas, refrigerantes, feijão e arroz, verduras e legumes.



Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Na sétima e oitava aula, foi trabalhado o jogo de estafeta<sup>2</sup>, queimada, alerta e futsal. Essas aulas foram voltadas para a importância da prática de atividades físicas regulares e seus benefícios. Durante o transcorrer das atividades, a pesquisadora mostrava, em uma breve conversa, que esses jogos podem ser realizados além das aulas de Educação Física. Houve a participação de todos nas atividades propostas.

Na nona e décima aula, foi dado ênfase para a explicação da pirâmide alimentar. Para ajudar a fixar o conteúdo, foi distribuída aos alunos uma imagem dela, em que estava explicada como era dividida, seus grupos alimentares e a importância do consumo de água. Os alunos desenharam pratos com alimentos saudáveis e que devem ser consumidos diariamente.

Além disso, como mostra o Gráfico 1, a maioria das crianças apresentou uma percepção muito boa para o consumo de refrigerante, o que levou a pesquisadora a destacar para as crianças que esse consumo pode trazer malefícios para a saúde, como o desenvolvimento de diabetes, doenças cardiovasculares e pressão alta. Também foi ressaltada a grande quantidade de açúcar na sua composição da bebida.

Pôde-se perceber que eles gostaram de aprender sobre a pirâmide alimentar, de saber como são divididos os grupos alimentares e, o mais importante, gostaram de aprender sobre o refrigerante. Eles não sabiam como essa bebida faz mal ao organismo. Foi ressaltado que alimentos como pizza/hambúrguer, consumidos de forma excessiva,

<sup>2</sup> Prova de atletismo

siva, não são saudáveis e que eles deveriam trocar esses alimentos por verduras e legumes.

Nas últimas aulas (décima primeira e décima segunda), os alunos realizaram um momento de leitura – atividade própria da escola. Foi levada aos alunos uma história em quadrinhos sobre os grupos de alimentos da pirâmide alimentar. Como forma de fixação do conteúdo anteriormente trabalhado, eles leram o texto.

Tomando por base as anotações do diário de campo, foi possível inferir que os objetivos das aulas foram atingidos. Entre os pontos positivos, destacam-se a participação dos alunos nas atividades, as quais realizavam com entusiasmo e vontade de aprender, e o respeito entre os colegas.

Quando foi realizada a autoavaliação no fim das aulas, perguntando o que mais gostaram ou não gostaram, eles salientaram que a aula foi muito boa, gostaram das atividades propostas e que era uma forma divertida para aprender. Em muitas atividades, eles pediam para repetir na próxima aula, pois eram diferentes e animadas.

Os resultados dessa pesquisa corroboram com a de Delazaro et al. (2008), na qual os autores trazem propostas de jogos a serem desenvolvidos, na forma de interdisciplinaridade entre os conteúdos escolares, por exemplo: em Língua Portuguesa, o professor deveria trazer textos que tratem sobre uma alimentação adequada e a prática de atividade física; em Ciências, explicar a origem dos alimentos; em Matemática, calcular o Índice de Massa Corporal (IMC).

Ainda poderia ser organizada uma gincana com os alunos, fazer provas de pergunta e resposta sobre a alimentação e atividade física, montar pratos saudáveis, de acordo com a pirâmide alimentar. Enfim, várias atividades poderão ser desenvolvidas na escola para melhorar a qualidade de vida dos alunos.

## CONHECIMENTO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À PROPOSTA

Objetivando verificar o que os alunos aprenderam, foi aplicada, no fim da proposta, uma entrevista de forma individual. Quando questionados sobre “Para que serve a pirâmide alimentar?”, a maioria dos alunos relatou que ela serve para mostrar os alimentos e quanto devem ser consumidos diariamente:

Eu aprendi que tem muitos tipos de alimentos, cada um tem sua função (aluno A).  
Que é muito importante comer todas elas, mas não pode comer muito doce, tem que comer frutas, vegetais e tem que tomar água (aluno E).

Quando inquirido “Cite alguns alimentos que se encontra na pirâmide alimentar, no grupo dos carboidratos, e qual sua função no organismo”. Eles responderam: pão, batata, mandioca, cereal, trigo e arroz e que esses alimentos fornecem energia para o organismo:

Pão, milho, arroz, mandioca e trigo, dão energia para estudar (aluno D).

Pão, mandioca, batata, arroz, milho e trigo. Para dar energia e força para brincar, correr (aluno N).

Ao serem perguntados “Por que devemos ter uma alimentação saudável?”, a maioria relatou que se deve ter uma alimentação saudável para prevenir doenças e que faz bem para nosso corpo:

Com uma alimentação saudável nós prevenimos doenças e ficamos saudáveis e fortes (aluno L).

Para não dar problemas, não ter doenças e faz bem para a saúde (aluno B).

“Jogar amarelinha, queimada, alerta, entre outros faz bem para a saúde? São atividades físicas saudáveis? Por quê?”. Nessa indagação foram apresentados os seguintes relatos positivos:

Sim. Sim. Porque faz bem para saúde (aluno M).

São porque a gente precisa para combater a obesidade e o colesterol (aluno I).

Ao investigar “O que aprenderam sobre atividade física? E qual a sua importância?”, a maioria relatou que a atividade física é muito importante para a saúde e que previne doenças:

Atividade faz bem para a saúde para não ficar doente (aluno D).

A atividade física é muito importante para a saúde, pois previne várias doenças (aluno I).

Com relação à seguinte indagação: “Descrevam alguns alimentos que vocês consideram saudável e não saudável”, eles responderam que os alimentos saudáveis são frutas, verduras e legumes, e os não saudáveis doces, refrigerante, salgadinho e frituras:

Frutas, verduras e legumes são saudáveis, sim. Balas, sorvete, salgadinho e gorduras, não (aluno A).

Os saudáveis é frutas e legumes, os não saudáveis é os doces e gorduras (aluno E).

Ao serem indagados: “De acordo com as orientações da pirâmide alimentar, o que devemos evitar de comer frequentemente? Por quê?”, eles responderam que devemos evitar comer gorduras, salgadinho, sorvete, refrigerante, doce, pois apresentam muita gordura e muito açúcar, fazendo mal para a saúde:

Refrí, pirulito e sorvete, por que faz mal para a saúde (aluno N).

Gorduras, salgadinhos, sorvete, refrí, por que eles fazem mal para o corpo (aluno A).

Na última questão, quando interrogados “Em relação ao conhecimento adquirido nas aulas, vocês irão adotar uma alimentação saudável junto com a prática de atividade física? Por quê?”, todos responderam que sim e, entre as justificativas, destacam-se:

Sim, porque agora eu aprendi o que é certo e errado e quero ter uma boa saúde (aluno L).

Sim, porque eu gosto de física e alimentação saudável (aluno M).

Percebeu-se que as aulas foram muito importantes para aumentar o conhecimento dos alunos e que o aprendizado foi realizado por intermédio dos jogos.

## CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Conclui-se que é importante incentivar e trabalhar na escola desde cedo com as crianças temas que abordem aspectos relacionados a uma alimentação saudável com a prática de atividade física, uma vez que crianças saudáveis e bem informadas, provavelmente, serão adultos com estilo de vida positivo.

Recomenda-se que trabalhos como este também sejam replicados para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e até mesmo nas turmas do Ensino Médio, pois se evidenciou o papel do jogo como um recurso facilitador na aprendizagem de temas em saúde.



Vale ressaltar que o jogo é uma oportunidade de desenvolvimento, pois brincando as crianças e os adolescentes experimentam, inventam, descobrem e, acima de tudo, aprendem.

## REFERÊNCIAS

BARROS, M. et al. Validação de um questionário de atividade física e consumo de alimentos para crianças de 7 a 10 anos. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, Recife, Instituto Materno Infantil de Pernambuco, v. 7, n. 4, p. 437-448, out/dez. 2007.

BRACCO, M. M. et al. Atividade física na infância e adolescência: impacto na saúde pública. *Revista de Ciências Médicas*, Campinas, PUC-Campinas, v. 12, n. 1, p. 89-97, 2003. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/cienciasmedicas/article/download/1283/1257>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

D'AVILA, G. L.; SILVA, D. A. S.; VASCONCELOS, F. A. G. Associação entre consumo alimentar, atividade física, fatores socioeconômicos e percentual de gordura corporal em escolares. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1071-1081, abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n4/1413-8123-csc-21-04-1071.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

DELAZARO, L. J. et al. Educação nutricional e as contribuições do jogo na educação física escolar. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Atividade física e qualidade de vida na escola*. Campinas: Ipes, 2008. p. 45-56.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. Teoria e prática da educação física. [Série Pensamento e Ação no Magistério]. São Paulo: Scipione, 1989.

FURASTÉ, P. A. *Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação com explicitação das normas da ABNT*. 14. ed., ampl. e atual. Porto Alegre: [s.n.], 2006.

GIL, A. C. Entrevista. In: \_\_\_\_\_. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAZARI, T. A. et al. *A importância da educação nutricional na infância*. Londrina: UNIFIL, 2012.

MEURER, S. T.; AMARO, S. J. Evidências da efetividade da promoção de atividade física na escola. *Revista Digital Efdeportes*, Buenos Aires, v. 13, n. 129, fev. 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd129/evidencias-da-efetividade-da-promocao-de-atividade-fisica-na-escola.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

NAHAS, M. V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 5. ed., rev. e atual. Londrina: Midio-graf, 2010.

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

VALLE, J. M. N.; EUCLYDES, M. P. A formação dos hábitos alimentares na infância: uma revisão de alguns aspectos abordados na literatura nos últimos dez anos. *Revista de APS*, Juiz de Fora, UFJF, v. 10, n. 1, p. 56-65, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/nates/files/2009/12/Hinfancia.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.



# JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Edevan Perego <sup>1</sup>

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)

## INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo é dinâmico, vertiginoso, apressado. Vive-se, atualmente, em um tempo no qual as transformações acontecem freneticamente em todos os momentos da vida, do trabalho e da casa das pessoas. Isso não é diferente nas escolas. Torre e Silva (2015) dizem que é preciso, cada vez mais, criar uma consciência coletiva de mudança educacional a partir dos centros pioneiros, inovadores e criativos, para promover uma educação transformadora baseada em valores, potenciais humanos e habilidades para a vida.

A Educação Física também faz parte desse conjunto de mudanças e apresenta-se, historicamente, como uma disciplina prática que visa não somente a manutenção e melhora do condicionamento físico, mas também a cultura do corpo e do movimento (SAUCEDO, 2011). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz que as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (BRASIL, 2017).

Contudo, denota-se uma grande lacuna no que diz respeito à sua contribuição nas questões cognitivas e socioafetivas no ambiente da escola, muitas vezes confundida com uma disciplina inerte aos acontecimentos do meio escolar.

Este artigo visa proporcionar ao educando a vivência prática de jogos colaborativos, dando ênfase à ludicidade, à socialização, à interação, à interdisciplinaridade, à transdisciplinaridade, ao desenvolvimento cognitivo, social e motor, às boas práticas pedagógicas e ao contato com o desconhecido em sua realidade e história. Nesse sentido, pretende-se superar a visão de disciplina isolada para situar uma Educação Física como possibilidade de interagir com as diferentes áreas do conhecimento.

---

<sup>1</sup> CREF: 016917-G. Mestrando em Educação Básica. E-mail: edevan\_perego@hotmail.com. Secretária Municipal de Educação de Caçador. Escola Municipal de Educação Básica Castelhana.

## TEMA

O tema deste artigo é proporcionar jogos e brincadeiras como estratégia de ensino.

## JUSTIFICATIVA

Este artigo surgiu durante as aulas de Mestrado do professor de Educação Física e foi elaborado apenas por uma questão de avaliação da disciplina, porém constatou-se um conteúdo riquíssimo e que precisava ser aplicado e desenvolvido nas aulas de tal matéria escolar.

Gonçalves (2007) diz que é objetivo da Educação Física proporcionar o desenvolvimento da autonomia, capacidade de decisão, autoconfiança, criatividade, sociabilidade, entre outros. Os jogos colaborativos e as brincadeiras apresentam-se, então, como atividades prazerosas e com possibilidades de proporcionar, além do desenvolvimento de habilidades motoras dos educandos, a capacidade de se relacionar, a ampliação do autoconhecimento, do raciocínio lógico, da oralidade e outras questões indispensáveis para a aprendizagem.

## OBJETIVO GERAL

Desenvolver o tema de jogos e brincadeiras como estratégia de ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano) em uma escola da rede pública.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover a interdisciplinaridade na Educação Infantil e Básica por meio do tema de jogos e brincadeiras.
- Desenvolver a autonomia e a transdisciplinaridade com o tema de jogos e brincadeiras.
- Aproximar a família da realidade escolar.

## METODOLOGIA

### PÚBLICO-ALVO

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Básica Castelhana, da cidade de Caçador-SC, entre os meses de março,

abril e maio de 2018. Fizeram parte os alunos da Educação Infantil I e II (1º e 2º ano), que frequentam a escola no período da tarde, e os alunos do 3º, 4º e 5º ano, que frequentam no período da manhã. São crianças de 4 a 11 anos de ambos os sexos, totalizando 114 alunos.

### DELINEAMENTO DO ARTIGO

O delineamento da pesquisa foi dividido em seis etapas, que envolveram todo o corpo docente, direção, especialista, pais, comunidade e alunos. Cada etapa foi coordenada pelo professor de Educação Física, pelo especialista e pela direção da unidade escolar, buscando sempre colocar o aluno como objetivo principal e protagonista do seu próprio conhecimento.

## **DESENVOLVIMENTO**

### PRIMEIRA ETAPA

Os alunos conheceram, nas aulas de arte, a obra de Pieter Bruegel “Jogos Infantis, 1560”, na qual é possível identificar cerca de 200 pessoas e mais de 80 brincadeiras infantis (LUDIASHB, 2016).

Em sua pintura, o artista miniaturiza adultos, transformando-os em crianças, fato comum na iconografia medieval. Representa um grande número de jogos e atividades lúdicas (cerca de 80) do século XVI, sendo muitos deles ainda presentes até os dias de hoje, como as brincadeiras: pernas de pau, roda a roda, pula-corda, rodar aros, cavalo de pau, cata-vento, cabra-cega, pular carniça, soprar bexiga, esconde-esconde, jogar castelo, andar de cadeirinha, boneca, pião, cavalinho, boca de forno, bolhas de sabão e cabo de guerra. Algumas diversões são calmas, enquanto outras são mais agressivas. Nenhuma atividade, porém, se mostra mais ou menos importante do que a outra na obra.

Com essas informações, a professora de Arte realizou uma releitura da obra, conversando sobre as brincadeiras e pedindo para os alunos desenharem algumas que eles conheciam.

### SEGUNDA ETAPA

Nesta etapa, foi encaminhado aos pais um questionário (disponível no fim do artigo) com perguntas relativas ao que foi discutido durante a leitura da obra, buscando conhecer quais as brincadeiras os pais brincavam quando eram crianças e a realidade da comunidade quanto

ao assunto lazer. Com esse instrumento, foi possível envolver a família e a comunidade na realidade escolar.

O questionário foi enviado pelos alunos, para que os pais respondessem em casa com seus filhos. Para os casos de irmãos, foi enviado apenas um documento por família.

### TERCEIRA ETAPA

Nesta etapa, foi feito um estudo interdisciplinar: em Matemática, foram desenvolvidos cálculos com a adição, a subtração, os gráficos da pesquisa, os números romanos, entre outros conteúdos; em Português, as professoras trabalharam a interpretação de texto, a leitura e a escrita com as regras e instruções dos jogos: em Geografia e História, foram identificados países onde e como surgiram os jogos e as brincadeiras, e de que maneira eles eram realizados; em Filosofia, foram trabalhados os valores de saber ganhar e perder, ajudar os colegas e a importância da socialização; em Informática, os alunos aprenderam a montar gráficos no Excel, a pesquisar assuntos na internet, entre outros; em Arte, realizaram releitura de obra; em Educação Física, tiveram ciência da importância do conhecimento corporal do movimento e da prática dos jogos e das brincadeiras.

Para esta etapa, os tipos de jogos e brincadeiras foram divididos em cada turma da seguinte maneira:

Quadro 1: Divisão por turmas do período vespertino.

Educação Infantil I Prof. <sup>a</sup> Natália	Educação Infantil II Prof. <sup>a</sup> Elisamara	1º Ano Prof. <sup>a</sup> Marilene	2º Ano Prof. <sup>a</sup> Claudia
Confeção de brinquedos de sucata.	Atividades de roda, cantigas e ritmos.	Atividades ao ar livre.	Jogos e brincadeiras competitivos.

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Quadro 2 – Divisão por turmas matutino.

3º Ano Prof. <sup>a</sup> Vera	4º Ano Prof. <sup>a</sup> Ticiane	5º Ano Prof. <sup>a</sup> Claudia
Jogos e brincadeiras lúdicos.	Jogos virtuais.	Jogos virtuais.

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

#### QUARTA ETAPA

Para contemplar o objetivo de envolver as pessoas da comunidade na vivência escolar, as pessoas foram convidadas para conhecer melhor a comunidade em uma conversa com os alunos, contando um pouco da história da comunidade, da escola, dos espaços disponíveis direcionados para lazer e brincadeiras ou a necessidade de implantá-los para esta finalidade.

Foi uma experiência muito válida, pois duas mães convidadas conversaram com os alunos durante 45 minutos, e eles puderam conhecer mais sobre as brincadeiras antigas – além de terem a oportunidade de fazer perguntas sobre o assunto.

#### QUINTA ETAPA

Uma semana antes da apresentação final dos trabalhos (detalhada na sexta etapa), foi proporcionada aos alunos dos 3º, 4º e 5º ano uma palestra com uma psicóloga. A profissional foi até a escola de forma voluntária e abordou o assunto “Brincadeiras x tecnologia e a robotização infantil”, durante 45 minutos.

Esse foi mais um momento de muito aprendizado, relacionando o tema com a vida escolar e familiar dos alunos, falando sobre a importância do brincar e socializar. Os alunos tiveram um momento para fazer perguntas e falar sobre o assunto.

#### SEXTA ETAPA

Para esta etapa, foi marcado um dia em que, no período da tarde, todas as turmas apresentaram e brincaram com o assunto que foi direcionado. Foram convidados os pais, toda a comunidade, a Secretaria de Educação e autoridades para prestigiar as atividades desenvolvidas pelos alunos e professores. Neste dia, a quadra foi dividida em seis grandes espaços e um local com grama, que fica ao lado da quadra.

Todas as pessoas presentes foram divididas em sete grupos, nos quais cada um tinha dez minutos para conhecer e brincar com a atividade desenvolvida pelas turmas.



- Educação Infantil 4 anos

As crianças ficaram responsáveis por desenvolver brinquedos de sucata e o fizeram com muita qualidade. Foram confeccionados: borboletas com rolo de papel higiênico, pé de lata, boliche com garrafa PET, vai e vem com garrafa PET e corda, jogo das cores com caixinhas e papelão. Além disso, cada aluno levou um tipo de brinquedo que a professora pediu para fazer em casa com os pais.

- Educação Infantil 5 anos

Esta turma trabalhou com o assunto das cantigas de roda e apresentou: Escravos de Jó, Ciranda Cirandinha, Estátua, Roda-roda, entre outras que os pais lembraram na hora.

- Primeiro ano

Os alunos do primeiro ano apresentaram as brincadeiras ao ar livre e usaram o espaço do gramado para realizar as brincadeiras de bolha de sabão, gata cega e amarelinha. Eles apresentaram um poema sobre “bolha”.

- Segundo ano

A turma do segundo ano levou para a quadra as brincadeiras competitivas de: corrida do saco, mata-mata e cabo de guerra.

- Terceiro ano

Com o tema brincadeiras lúdicas, o terceiro ano apresentou o jogo de bulica (bolinha de gude), carrinho de rolimã, brincadeiras de casinha, boneca e comidinha.

- Quarto ano

O quarto ano ficou responsável pelos jogos virtuais e apresentou a história do Tamagotchi (bichinho virtual) e o jogo do Pou. O público pôde jogar um pouco no minigame, brinquedo que marcou o fim da década de 1990.

- Quinto ano

O quinto ano apresentou quando e onde surgiram as regras dos jogos de mesa (xadrez, trilha e dominó). Expôs também, para o público brincar, quebra-cabeça, pega-vareta, jogo da memória, entre outros.

## RESULTADOS

### EDUCAÇÃO INFANTIL 4 ANOS

Acredita-se que os resultados alcançados foram muito positivos, os melhores possíveis. Com base no trabalho realizado e tendo como referência a turma com a qual foi trabalhada, julga-se que os objetivos propostos foram alcançados com sucesso. A aprendizagem foi constante, desde as pesquisas e conversas informais até a construção dos brinquedos (esta, com certeza, foi a fase mais difícil, pois, com crianças de quatro e cinco anos, o processo é lento, a construção e montagem são feitas minuciosamente, tornando esta etapa extensa e trabalhosa). Depois de construído cada brinquedo, a turma pôde explorar cada um deles, uns de maneira individual outros coletivamente.

Durante o projeto, foram trabalhados diversos conceitos que contribuirão com a aprendizagem futura dessas crianças: cores, formas geométricas, contagem, noção de números, noção de espaço e tempo, interação, socialização, desenvolvimento da noção de perder e ganhar nos jogos, valorização da participação, comunicação e linguagem oral.

Os desafios encontrados durante o projeto com certeza existiram, mas foram tirados de letra, pois a aprendizagem e a diversão das crianças prevaleceram. Foi um projeto extremamente válido que, sem dúvidas, fez e fará a diferença na vida de cada participante.

### EDUCAÇÃO INFANTIL 5 ANOS

O projeto certamente foi de grande valia, pois, especialmente na área da Educação Infantil, os alunos necessitam que a ludicidade seja usada para a efetivação da aprendizagem.

Este projeto contribuiu de diversas maneiras para o desenvolvimento dos aspectos físicos e aspectos cognitivos, emocionais e socio-safetivos. Pela brincadeira, a criança é capaz de interagir, aprender conceitos, imaginar, criar, fantasiar, produzir cultura e viver suas emoções, preferências e frustrações – além de desenvolver lateralidade, esquema

corporal, direcionalidade, coordenação motora ampla e fina.

É importante destacar que o envolvimento da família foi de extrema importância, pois ambos os contextos educativos (escola e família) são essenciais na construção do indivíduo.

- Primeiro ano

O projeto foi relevante, pois, além de aproximar a família da escola, possibilitou o desenvolvimento das atividades de maneira simples clara e objetiva, fazendo com que os alunos demonstrassem mais interesse e estímulos no processo de ensino-aprendizagem.

- Segundo ano

A contribuição foi de extrema importância nas questões afetivas, sociais e intelectuais dos alunos. O desenvolvimento amplo das brincadeiras e dos jogos fez com que o interesse aumentasse e as discussões sobre o assunto melhorasse, uma vez que este pôde ser incluído no conteúdo já programado, favorecendo todos no processo de aprendizagem.

- Terceiro ano

O resultado foi melhor que o esperado, e os objetivos vieram de encontro com o que estava sendo trabalhado, despertando interesse e curiosidade por parte dos alunos em cada desafio proposto pelo projeto.

- Quarto ano

Por se tratar de um assunto tão atual na vida dos alunos, os jogos virtuais possibilitaram a compreensão e o relacionamento melhor com o cotidiano por parte dos alunos, além de melhorar a socialização e interação entre eles.

- Quinto ano

A avaliação foi um instrumento fundamental para buscar informações de como foi dado o processo de ensino-aprendizagem como um todo, com foco para os professores e a equipe escolar, ou seja, não se restringiu simplesmente no aluno, em seus interesses e desempenhos. Ela pôde ser

vista como um diagnóstico contínuo e dinâmico para repensar e reformular métodos, procedimentos e estratégias de ensino, proporcionando mais aprendizado, compreensão e transmissão de conhecimentos adquiridos entre professor/aluno e aluno/professor visando, assim, o sucesso escolar.

## CONCLUSÃO

É possível concluir que, em relação às questões de ensino-aprendizagem, o projeto teve uma avaliação muito positiva, e todos os professores conseguiram incluir o assunto dentro do seu planejamento. Com isso, as atividades se relacionaram com o assunto que os alunos gostaram e se mostram mais empenhados na sua realização.

Durante todas as etapas, a socialização foi extremamente positiva, e o projeto auxiliou nas tomadas de decisão em grupo, melhorando também a forma de convivência dentro e fora da sala.

Durante a espera do ônibus, notou-se um interesse muito grande nas brincadeiras apresentadas pelo projeto. Hoje, muitos alunos tomaram gosto pelos jogos de mesa, pelas atividades ao ar livre e pelas brincadeiras de roda.

O projeto também mostrou que é possível desenvolver aspectos de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, quando os professores e a equipe pedagógica trabalham em sintonia.

Isso foi constatado por meio de um painel, no qual todos os presentes deixaram sugestões e recados sobre o projeto. Todos os bilhetes foram de elogios e agradecimentos pela dedicação dos professores e alunos, como este: “Parabéns a todos os envolvidos, muito bem organizado. Os alunos todos dedicados a explicar com a maior atenção aos pais”. Além de proporcionar uma tarde, quando todos voltaram a ser criança um pouquinho: “Gostei muito, pois relembrei minha infância e motivou as crianças a viverem num mundo menos virtual. Parabéns a todos os professores e organizadores”. Ao todo, foram mais de 40 recados deixados pelos pais e pela comunidade.

Todos os alunos tiveram oportunidade de aprendizagem, garantindo que o objetivo geral do projeto fosse atingido.

## REPLICAR

Este projeto pode ser replicado em qualquer escola, podendo ser realizado em apenas uma turma ou mais, caso a realidade da escola seja harmoniosa entre os professores. Ao se falar em brincadeiras

e jogos, as crianças, naturalmente, se interessam pelo assunto por ser uma coisa que elas gostam. Assim, as dificuldades são mínimas, porém é preciso levar em conta a falta de flexibilidade nos conteúdos propostos e a possibilidade de colegas de trabalho não terem interesse em realizar atividades diferenciadas.

Como visto aqui, os professores podem esperar uma melhora nas questões sociais e cognitivas dos alunos favorecendo uma aprendizagem mais sólida e duradoura. Esta foi uma forma de conhecer uma nova forma metodológica, na qual, por meio do trabalho coletivo e de oficinas, todos tiveram acesso aos conteúdos de maneira divertida e construtiva.

O projeto terá continuidade durante o recreio e o tempo de espera do transporte escolar. Além disso, o grupo de profissionais se fortaleceu e, da mesma forma, isso aconteceu com a interação entre os alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <[basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

LUDIASBH. Pieter Bruegel: o velho – Jogos infantis. *Vírus da Arte & cia*, Mestres da Pintura, Pinacoteca, 1º fev. 2016. Disponível em: <<http://virusdaarte.net/pieter-bruegel-o-velho-jogos-infantis>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SAUCEDO, K. B. A prática pedagógica do professor de educação física no ensino fundamental. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, Unemat, v. 2, n. 2, p. 343-354, ago./dez.2011. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/276/216>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

TORRE, S.; SILVA V. L.S. Ecoformação e transdisciplinaridade na rede de escolas criativas. *Revista Dynamis*, FURB, Blumenau, v.21 n.1,2015.

# METODOLOGIAS INTEGRADORAS E O PROTAGONISMO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB)

Patrícia Neto Fontes<sup>1</sup>

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

Giovanni Delcastagne

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

Lucas Ebert Poleza

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

## INTRODUÇÃO

É crescente a demanda por inovações pedagógicas em todos os níveis de ensino. No âmbito do Ensino Superior, o curso de Educação Física da Universidade Regional de Blumenau (Furb) tem procurado, nos últimos semestres, corresponder de maneira concreta a essa expectativa da sociedade contemporânea por meio de práticas pedagógicas diferenciadas.

Para Cunha (2008), a inovação existe em determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação humana sobre o ambiente ou meio social. Ao pesquisar sobre práticas pedagógicas inovadoras na docência universitária, são pontuadas algumas condições e categorias: ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; gestão participativa; reconfiguração dos saberes; reorganização da relação teoria/prática; perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; mediação; protagonismo.

Diante do desafio de inovações na formação universitária, a relação com o conhecimento tão valorizada na modernidade a partir do conhecimento científico que prioriza as habilidades cognitivas e o

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Regional de Blumenau (Furb). Contato: patriciafontes@furb.br.

raciocínio lógico deve ser repensada, pois na pós-modernidade a realidade está em constante movimento de construção, desconstrução e reconstrução, e o conhecimento está situado no tempo e espaço e na cultura que o produziu.

Nesse sentido, as habilidades socioemocionais são importantes, pois não se trata mais de garantir a transmissão do conhecimento já existente e consagrado, e sim pensar criticamente e considerar o conhecimento por meio de diferenças culturais, posicionar-se ideologicamente, inter-relacionar conhecimentos, ampliar, produzir, criar. O professor deixa, portanto, de ser o transmissor da verdade única (conhecimento científico) e passa a se tornar o mediador da relação do aluno com o conhecimento (conhecimento científico integrado a outras construções culturais e pessoais), ou seja, o promotor do desenvolvimento dos acadêmicos (ABED, 2014).

Nesse sentido, é preciso que as ações pedagógicas invistam no desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais, o que requer ações indissociáveis, como: os acadêmicos se tornarem protagonistas; os professores estabelecerem com os acadêmicos uma relação de confiança e de abertura para o erro; os professores, por meio de situações de aprendizagem desafiantes, praticarem metodologias integradoras (SED, 2018), como a problematização e a aprendizagem colaborativa.

Visando inovar nas práticas pedagógicas, o curso de Bacharelado em Educação Física da Furb tem buscado, em seu currículo, um espaço de abertura para ações integradas e flexíveis, que se aliam ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e ao protagonismo acadêmico. Esse espaço tem sido favorecido a partir da disciplina de Estudos Temáticos de Aprofundamento (ETA).

Este texto tem como objetivo relatar uma prática pedagógica na disciplina ETA que buscou favorecer o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, a partir de metodologias integradoras e valorização do protagonismo acadêmico.

## O CONTEXTO

O curso de Bacharelado em Educação Física da Furb possui, em seu currículo, a disciplina ETA em Educação Física desde a reformulação de seu último projeto pedagógico, em 2012.

Desde o primeiro semestre de 2017, a coordenação do curso mobilizou os professores para uma prática diferenciada dos semestres

anteriores, em que o desenvolvimento das disciplinas ficava a cargo dos professores lotados em cada uma das oito disciplinas (ETA I a ETA VIII), nos respectivos oito semestres do curso.

Essa prática diferenciada surgiu da necessidade de qualificar a disciplina ETA no currículo, uma vez que, tendo caráter interdisciplinar, não estava cumprindo com sua função no currículo, conforme relatado pelos acadêmicos em diagnóstico realizado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) no segundo semestre de 2016 (FONTES et al, 2017).

A partir disto, a coordenação de curso se empenhou em sensibilizar os professores para uma articulação de todas as disciplinas (ETA I a ETA VIII), com uma aproximação entre os professores e os acadêmicos de todas as fases.

A partir de 2017.1, a disciplina vem sendo desenvolvida pelo grupo de professores lotados nas disciplinas dos turnos matutino e noturno, que se reúnem no início do semestre para planejá-la coletivamente. Em 2017, foram desenvolvidas temáticas como: prescrição de exercício físico (FONTES et al, 2017) e qualidade de vida e organização de evento para crianças, o ETAVENTURA (nome criado pelos acadêmicos no desenvolvimento da disciplina).

A disciplina se desenvolve em quatro sábados, no período matutino. Para o semestre de 2018.1, a temática abordada foi a aptidão física de crianças e adolescentes, conforme descrito no plano de ensino, que será detalhado por encontro na sequência do texto.



Quadro 1 – Planejamento do primeiro encontro da disciplina ETA, no dia 3 de março de 2018.

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>
<p style="text-align: right;">03/03/2018</p> <p>Debater com a turma sobre a questão problematizadora: como e por que avaliar o nível de aptidão física para a saúde e o desempenho esportivo de crianças?</p> <p>Realizar pesquisa identificando estudos que tratem da avaliação da aptidão física.</p> <p>Apresentar e discutir sobre a importância de se avaliar aptidão física para saúde e desempenho esportivo em crianças e adolescentes a partir dos estudos identificados.</p> <p>Identificar um instrumento para a avaliação da aptidão física de crianças e adolescentes.</p>	<p>Roda de conversa: hábitos de crianças e adolescentes na sociedade atual, relacionando-os com a aptidão física para saúde e desempenho motor.</p> <p>Situação-problema: como e por que avaliar o nível de aptidão física para a saúde e o desempenho esportivo de crianças?</p> <p>Atividade em grupo: realização de pesquisa de artigo científico que trate do assunto, identificando objetivo/justificativa, metodologia e conclusão.</p> <p>Atividade em grupo: apresentação do estudo pesquisado em roda de conversa. O que os estudos discutem/apresentam?</p>	<p>Instrumento: acompanhamento e registro em planilha da participação dos acadêmicos e se realizaram a tarefa solicitada.</p> <p>Crítérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação na roda de conversa;</li> <li>• Participação no laboratório;</li> <li>• Participação na apresentação dos artigos.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

Neste primeiro encontro, realizado em um dos auditórios da universidade, foram reunidos 55 acadêmicos das quatro fases iniciais do curso e três professores, sendo perceptíveis o interesse e a participação dos acadêmicos com a temática proposta. No início, cerca de uma hora e meia foi debatida sobre os hábitos de crianças e adolescentes na sociedade atual, relacionando-os com a aptidão física para a saúde e o desempenho motor. Muitos acadêmicos são recém-saídos da adolescência e se sentiram confortáveis para darem seus depoimentos.

A partir do debate inicial, foi problematizado quanto à importância de se avaliar o nível de aptidão física para a saúde e o desempenho esportivo de crianças e adolescentes. Os acadêmicos relataram suas experiências ou a falta delas com este tipo de avaliação, tanto no ambiente escolar quanto na iniciação esportiva, pois uma parcela considerável de acadêmicos pratica ou praticou esportes.

Após o debate, foi proposta uma pesquisa contemplando artigos científicos que tratassem da temática. Para isso, no laboratório de

informática e organizados em distintos grupos, os acadêmicos fizeram buscas em base de dados. À medida que achavam estudos, anotavam a referência no quadro, para que não se repetissem. Após a realização da pesquisa, retornaram ao auditório.

Os grupos apresentaram os estudos encontrados a partir dos objetivos, da metodologia e dos resultados. Neste momento, a bateria de testes do PROESP-BR<sup>2</sup> foi identificada como um dos protocolos mais utilizados nos estudos. O fim do encontro se dedicou a conhecer e experimentar na prática a bateria de testes para aplicação em crianças e adolescentes. Nesse caso, no encontro seguinte, os objetivos seriam experimentar os testes e decidir como aplicá-los em crianças e adolescentes.

Quadro 2 – Planejamento do segundo encontro da disciplina ETA, no dia 10 de março de 2018.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<p style="text-align: right;">10/03/2018</p> <p>Experimentar testes para avaliação da aptidão física.</p> <p>Decidir as estratégias para aplicação dos testes em crianças e adolescentes (quem? Quantidade? Onde?).</p>	<p>Experimentação em grupos dos testes para avaliação da aptidão física.</p> <p>Roda de conversa para tomar as decisões para a aplicação prática dos testes. Como os testes serão aplicados?</p>	<p>Instrumento: acompanhamento e registro em planilha da participação dos acadêmicos e se realizaram a tarefa solicitada.</p> <p>Crítérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• organização do grupo para a experimentação prática;</li> <li>• apresentação do grupo com sugestões para aplicação dos testes;</li> <li>• sugestões do grupo para a mobilização das crianças e dos adolescentes.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

<sup>2</sup>De acordo com o a página do Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR, 2018, s/p), este “é um observatório permanente de indicadores de crescimento e desenvolvimento corporal, motor e do estado nutricional de crianças e jovens entre seis e 17 anos. Com o objetivo de auxiliar os professores de Educação Física na avaliação desses indicadores, o Projeto propõe, com um método, a realização de programa cujas medidas e testes podem ser realizados na maioria das escolas brasileiras”.

O segundo encontro foi iniciado no auditório para todos se organizarem quanto à experimentação dos testes. Após levantados os materiais necessários, todos se dirigiram ao ginásio escola para a experimentação dos testes. Os acadêmicos decidiram que cada grupo ficaria responsável por um teste.

Lá foram percebidas, claramente, a liderança de alguns, a participação da maior parte dos acadêmicos, mas também a não participação de outros, não interagindo com os colegas e não se interessando em aprender a aplicar os testes. No retorno ao auditório, foi decidido como as crianças seriam mobilizadas para participar.

Três acadêmicos tomaram a decisão em trazer alunos de uma escola de futsal, de um grupo de dança e de uma equipe de natação. Foi feito um grupo na rede social WhatsApp com um líder de cada grupo para que, durante a semana, fossem compartilhadas as providências necessárias. A mobilização dos acadêmicos foi intensa na organização do evento: ajudaram no transporte de um grupo que viria de uma cidade vizinha, compraram frutas para serem distribuídas no fim dos testes e toda a organização para a realização dos testes nos dois ginásios da universidade.

Quadro 3 – Planejamento do terceiro encontro da disciplina ETA, no dia 17 de março de 2018.

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>
<p style="text-align: center;">17/03/2018</p> <p>Organizar a aplicação de testes.</p> <p>Aplicar testes em um grupo de crianças e adolescentes.</p>	<p>Organização do espaço para receber as crianças.</p> <p>Aplicação dos testes.</p>	<p>Instrumento: acompanhamento e registro em planilha da participação dos acadêmicos e se realizaram a tarefa solicitada.</p> <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• organização do grupo conforme o planejamento dos encontros anteriores;</li> <li>• aplicação dos testes conforme o protocolo.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

No terceiro encontro, 53 crianças participaram da realização dos testes e foram recebidas, orientadas e avaliadas pelos acadêmicos.

A atividade se estendeu por toda a manhã nos ginásios da universidade.

Quadro 4 – Planejamento do quarto encontro da disciplina ETA, no dia 24 de março de 2018.

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>
<p style="text-align: center;">24/03/2018</p> <p>Analisar os resultados encontrados.</p> <p>Autoavaliar sua aprendizagem e avaliar a aprendizagem do grupo.</p>	<p>Apresentação dos resultados a partir da plataforma do PROESP-BR.</p> <p>Definir como apresentar os resultados às instituições. participantes</p> <p>Realização da autoavaliação.</p> <p>Leitura da avaliação escrita.</p> <p>Avaliação pelo grupo do alcance dos objetivos.</p>	<p>Instrumento: autoavaliação por escrito e leitura da avaliação.</p> <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•autoavaliação de sua aprendizagem e avaliação da aprendizagem do grupo.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

No quarto encontro, foram analisados os resultados dos testes que foram inseridos na plataforma do PROESP-BR e debatidas questões em relação às estatísticas apresentadas pela plataforma. Após análise inicial, foi entregue aos acadêmicos uma folha com a autoavaliação, construída pelos professores, para que os alunos preenchessem e, no fim do encontro, foi proposta uma roda de conversa para falar sobre o desenvolvimento da disciplina e as aprendizagens alcançadas. Esse bate-papo foi muito produtivo e todos tiveram a oportunidade de expor seus pontos de vista sobre a experiência vivenciada.

Quadro 5 – Avaliação da disciplina ETA, no dia 24 de março de 2018.

<b>ETAS I, II, III E IV – 2018.1</b>	
Acadêmico:	
O que aprendeu na disciplina de ETA no semestre de 2018.1?	
Descreva pontos positivos do desenvolvimento da disciplina	Descreva pontos negativos do desenvolvimento da disciplina
Demonstrei autonomia na realização das atividades propostas? ( ) sim ( ) não Justifique sua resposta:	
O que melhoraria no seu comportamento/participação/ envolvimento?	
Quais temáticas tem interesse em conhecer/estudar/aprofundar nas outras ETAs?	
Quais sugestões daria para as próximas ETAs?	
Minha nota	
Nota do meu grupo	
Nota da turma	

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

## UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Ao se optar pelo desenvolvimento da disciplina ETA articulando as fases do curso, isso foi considerado um desafio na construção de um trabalho coletivo e colaborativo. Assim, os professores compartilharam conhecimentos e tomaram decisões, a partir da reflexão conjunta sobre as questões cotidianas que envolvem o ensino-aprendizagem.

Desta forma, a opção foi desenvolver a disciplina a partir de metodologias integradoras, alicerçando a promoção do protagonismo dos acadêmicos e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Nesse sentido, foram priorizadas, nesta experiência, a presença pedagógica, a problematização e a aprendizagem colaborativa.

Ao se exercitar a presença pedagógica, condição essencial para favorecer uma boa mediação da aprendizagem, a ideia foi abrir uma via de diálogo efetivo com os acadêmicos, acolhendo-os em suas singularidades e proporcionando uma consciência de reponsabilidade e compromisso, ajudando-os a gerirem suas aprendizagens e desafiando-os no desenvolvimento acadêmico e social.

A problematização que se desenvolve pela participação em

torno de situações-problema exige o exercício da presença pedagógica durante a mediação. A aprendizagem colaborativa é a metodologia que transforma as relações de aprendizagem e a organização da turma, pois, trabalhando no coletivo, os acadêmicos se tornam aptos a enfrentar, de modo cooperativo, os desafios de aprendizagem e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Promove, também, a ampliação da autonomia dos acadêmicos em relação ao conhecimento e abre caminho a novos modos de interação com o professor e os pares.

O protagonismo acadêmico é uma importante condição para uma aprendizagem significativa. Reconhece que tanto os alunos quanto os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. Compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos (CUNHA, 2008).

A partir da prática pedagógica desenvolvida e do modelo de avaliação adotado, a autoavaliação objetivou mostrar que aquilo buscado é a construção e a percepção da nota de forma contextualizada, considerando que a formação conjuga os aspectos cognitivos e socioemocionais do desenvolvimento dos acadêmicos.

A nota é um parâmetro institucional que deve ser combinado com outros instrumentos e práticas, que permitam a avaliação formativa, que possibilite um olhar mais amplo ao desenvolvimento dos acadêmicos. A média final da disciplina foi composta pela nota dada pelo próprio acadêmico, a média da nota que cada acadêmico deu ao seu grupo e a média da nota dada por todos os acadêmicos a turma.

Foram analisadas, assim, a partir das autoavaliações, que competências cognitivas e socioemocionais, como COLABORAÇÃO (trabalho em equipe, liderar e ser liderado), COMUNICAÇÃO (desenvoltura, argumentação), RESPONSABILIDADE (determinação, autogestão), RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (pesquisar e aplicar), PENSAMENTO CRÍTICO (investigação), foram estimuladas, e a percepção do desenvolvimento ou não destas foi apontada como aprendizagens, pontos positivos e negativos da disciplina.

No quadro abaixo, estão destacadas as respostas mais frequentes dadas pelos acadêmicos na avaliação e ressaltadas na roda de conversa de avaliação, o que permite pensar no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Quadro 6 – Respostas dadas pelos acadêmicos nas competências cognitivas e socio-emocionais

COMPETÊNCIAS	APRENDIZAGENS E PONTOS POSITIVOS
COLABORAÇÃO (trabalho em equipe, liderar e ser liderado).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em grupo.</li> </ul>
COMUNICAÇÃO (desenvoltura, argumentação).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação com a comunidade externa.</li> <li>• Interação entre alunos.</li> <li>• Interação entre professores e alunos.</li> <li>• Rodas de conversa.</li> <li>• Compartilhamento de conhecimento entre semestres.</li> <li>• Contato e interação com crianças e adolescentes.</li> </ul>
RESPONSABILIDADE (determinação, autogestão).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização das atividades.</li> </ul>
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (pesquisa e aplicação).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento do protocolo PROESP-BR e da plataforma online.</li> <li>• Aplicação dos testes de aptidão física.</li> <li>• Aplicação na prática.</li> </ul>
PENSAMENTO CRÍTICO (investigação, estabelecimento de conexões).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa em trabalhos científicos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Abaixo estão descritas algumas respostas dadas pelos acadêmicos sobre suas aprendizagens e os pontos positivos da prática desenvolvida na disciplina ETA:

Aprendi que podemos trabalhar em equipe mesmo não nos conhecendo muitas vezes, pois nessas aulas estiveram presentes vários alunos de diferentes semestres [...]. Achei que seria negativo, porém no decorrer das aulas, percebi que isto ajudou muito na evolução de cada um, pois um pode ajudar o outro nas diferentes dúvidas e questões que foram abordadas.

Aprendi que o envolvimento de todos juntos pode fazer toda a diferença, uma excelente atividade foi construída e executada com o envolvimento da turma.

O trabalho em grupo foi um grande aprendizado também, um aprendizado além da teoria da aptidão, mas algo a se levar para o nosso pessoal, do trabalho um com o outro, ajudando, colaborando.

A importância de avaliar, acompanhar e interagir na infância e adolescência. Foi realizada uma proposta onde todo mundo conseguiu ajudar de alguma forma e foi possível introduzir pessoas de fora para dentro da nossa proposta de aula. Todas as aulas foram aproveitadas ao máximo, garantindo um bom desenvolvimento da atividade.

Aprendi que a integração do profissional de Educação Física com a comunidade é muito importante, pois nem todos têm o devido estímulo para realizar atividades físicas.

Desenvolver testes de aptidão física através da referência, lançar dados ao site do PROESP e organizar e desenvolver planilha de dados de cada aluno.

A dinâmica que foi feita em sala discutindo assuntos e expondo cada um os seus pontos de vista, e por fim colocando na prática com as crianças nos testes físicos, que foi uma experiência de grande valia.

Já realizaram estes testes comigo, e eu achava algumas coisas desnecessárias, mas a partir do momento que fiquei do outro lado da bancada, mudei completamente o meu pensamento.

Autonomia dos alunos para tomada de decisões e desenvolvimento das atividades.

Abertura do espaço para participação dos acadêmicos nas decisões.

Quanto aos pontos negativos, foram citados alguns em relação à realização dos testes, o que é compreensível quando professores e acadêmicos buscam estabelecer uma relação de confiança e de abertura para o erro. O sucesso da atividade era de responsabilidade tanto de professores quanto dos alunos, mas a maior proporção era atribuída ao comprometimento e à responsabilidade dos acadêmicos em realizar o planejado de forma colaborativa.

Alguns acadêmicos destacaram também a falta de interesse e comprometimento no envolvimento da disciplina. Quando é favorecido o protagonismo dos alunos, é preciso romper com a relação de passividade dos acadêmicos, que é vivenciada no ensino tradicional, em que o professor é o detentor do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

A prática pedagógica vivenciada possibilitou exercitar ações para promover o protagonismo acadêmico, estabelecer uma relação de confiança e abertura para o erro e praticar metodologias integradoras, como a problematização e a aprendizagem colaborativa. A partir deste exercício, foi percebido que uma formação que tenha como propósito articular o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais deve investir em uma cultura colaborativa entre os professores e a coordenação pedagógica, para que possam partilhar comportamentos e práticas.



Possibilita-se pensar, ainda, em um esgotamento dos modelos pedagógicos tradicionais, nos quais o professor é o detentor do conhecimento, e o acadêmico assume uma postura passiva diante do conhecimento. Quando o acadêmico é situado no centro do processo de formação, a partir de metodologias integradoras, a aprendizagem se torna significativa, pois, ao expandir a relação que estabelece com os conhecimentos, estudando, interagindo e vivenciando, vincula-se isso à área de atuação profissional, tornando o processo de aprendizagem contextualizado e integrado ao ambiente acadêmico, científico e sociocultural.

Nesse sentido – no contexto universitário em que o peso do institucional já está instalado com currículos disciplinares, pouco ou nenhum espaço de discussão e planejamento pedagógico entre coordenação e professores –, a possibilidade de concretizar práticas pedagógicas inovadoras se ancora na necessidade de se repensar tempos e espaços no currículo, para que, além de tratar das áreas do conhecimento propostos pelas Diretrizes Curriculares da área, se pense em componentes curriculares que flexibilizem e inovem, promovendo a formação integral e priorizando o protagonismo acadêmico, as metodologias integradoras e o desenvolvimento de competências que articulem aspectos cognitivos e socioemocionais de cunho emancipatório.

## REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. São Paulo, 2014. [Estudo teórico para o Conselho Nacional de Educação]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 jul. 2018.

CUNHA, M. I. *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. São Paulo: Araraquara; Junqueira & Marin, 2008. [Cadernos Pedagogia Universitária USP, 6]. Disponível em: <[http://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_6\\_PAE.pdf](http://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2018.

FONTES, P. N. et al. Uma experiência interdisciplinar no curso de bacharelado em Educação Física da FURB: rompendo com tempos e espaços do currículo. In: CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA. *Boas práticas na educação física catarinense*. 3. ed. Florianópolis: CREF3/SC, 2017. p. 149-157.

PROJETO ESPORTE BRASIL (PROESP-BR). *Página inicial*. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://www.proesp.ufrgs.br>>. Acesso em: 16 jul. 2018,

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA (SED-SC). *Cadernos de sistematização*. Educação Integral no Ensino Médio. Metodologias integradoras. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0Bwf0CaczNJj7Uy1GLUh4bGxqX2M?usp=sharing>>. Acesso em: 10 maio 2018.



# NOVAS POSSIBILIDADES DE CUIDADO EM SAÚDE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EM UM GRUPO DE REEDUCAÇÃO FÍSICA E ALIMENTAR NO MUNICÍPIO DE ITAPEMA-SC

**Vinícius Campos**<sup>1</sup>

Educação Física – Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

**Letícia Blasius da Cunha**

Nutrição – Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

**Luana Fagundes**

Fisioterapia – Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

**Thaís Bolognini**

Psicologia – Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

## INTRODUÇÃO

As modificações sociais, econômicas e culturais que vêm ocorrendo nos últimos anos trazem como consequência a alteração nos hábitos e comportamentos alimentares. Além disso, uma transição dietética vem ocorrendo, podendo ser uma resposta à implantação da mulher no mercado de trabalho, ao aumento do consumo alimentar fora de casa, aos alimentos processados devido à sua praticidade e à substituição de refeições completas por lanches com alta densidade energética. Uma inadequação na alimentação e a falta da prática de atividade física podem acarretar mais ocorrência de obesidade, doenças cardiovasculares, hipertensão, aumento dos níveis de colesterol circulante na corrente sanguínea, diabetes e câncer (SANTOS, 2012).

Diante do cenário exposto, este trabalho é caracterizado como um relato de experiência dos profissionais integrantes do Programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica/Saúde da Família, atuantes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), em um Grupo de Reeducação Física e Alimentar (GRFA), que ocorre em uma Unidade Básica de Saúde (UBS), no município de Itapema-SC.

<sup>1</sup> Graduado em Educação Física - Bacharelado, pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Pós-graduando em Residência Multiprofissional em Atenção Básica/Saúde da Família – Univali. E-mail para contato: [viniciusc campos\\_93@hotmail.com](mailto:viniciusc campos_93@hotmail.com).

Cabe mencionar que os NASFs foram instituídos em 2008 pela Portaria n. 154, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2008). Em linhas gerais, eles têm como objetivo principal oferecer apoio às ações desenvolvidas pelas Estratégias de Saúde da Família (ESFs), além de ampliar a abrangência dessas ações segundo os princípios da territorialização e regionalização (BRASIL, 2008; 2012).

Outro objetivo é o de contribuir para a melhoria da resolutividade dos casos atendidos pela atenção primária, qualificando as ações e fortalecendo a rede de cuidados em saúde. Espera-se, com a implantação do NASF, concretizar o cuidado integral à população e diminuir os encaminhamentos aos outros níveis de atenção (BRASIL, 2011). Na composição dos Núcleos, estão previstas equipes formadas por trabalhadores de diferentes categorias profissionais, tais como professores de Educação Física, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, nutricionistas, psicólogos, terapeutas ocupacionais e médicos.

As atribuições dos profissionais do NASF compreendem: conhecer e articular os serviços de saúde e sociais existentes no território; conhecer a realidade socioeconômica e epidemiológica das famílias residentes na área adstrita; identificar, em conjunto com a comunidade e as ESFs, o público prioritário para o desenvolvimento das ações, além do tipo de abordagem a ser adotada; atuar na prevenção e promoção da saúde por meio de ações educativas; promover ações interdisciplinares com as ESFs, a partir de discussões de caso realizadas periodicamente; apoiar as equipes de Atenção Básica (AB) para populações específicas (BRASIL, 2008).

As ações do NASF estão organizadas a partir de nove áreas temáticas: atividade física / práticas corporais; práticas integrativas e complementares / acupuntura e homeopatia; reabilitação; alimentação e nutrição; saúde mental; serviço social; saúde da criança e do adolescente; saúde da mulher; assistência farmacêutica (BRASIL, 2009).

Levando-se em conta o exposto, relata-se aqui a experiência de um GRFA que atende a algumas das áreas temáticas (atividade física / práticas corporais; práticas integrativas e complementares; alimentação e nutrição; saúde mental), propostas para as ações do NASF.

O GRFA pode ser caracterizado como um grupo de educação em saúde, configurado no embasamento da atuação coletiva em uma prática de saúde, por meio das interações entre usuários, educativo de maneira dialógica, ocorrendo sempre de maneira horizontal: quem educa também aprende dentro do contexto dos diferentes saberes (SILVEIRA; RIBEIRO, 2005), proporcionando, desse modo, mais autonomia do sujeito em suas escolhas alimentares.

## OBJETIVOS

Este relato de experiência tem como objetivo central trazer novas possibilidades de cuidado em saúde a partir da experiência em um GRFA, organizado e executado por profissionais do NASF, no município de Itapema. Outros objetivos que nortearão este estudo são descrever os motivos que levaram as pessoas a participarem do GRFA, identificar seus objetivos e suas expectativas e se a terapia complementar é benéfica no processo.

## DESENVOLVIMENTO

Com a grande quantidade de pessoas na lista de espera para o atendimento especializado com a nutricionista em uma UBS, envolvendo, em sua maioria, casos de sobrepeso e doenças crônicas relacionadas, surgiu a ideia de os profissionais do NASF organizarem um grupo para atendimento coletivo a essas pessoas.

Tratando-se do NASF, cujo trabalho multiprofissional é uma das suas diretrizes (BRASIL, 2008), aliar saberes se torna a melhor estratégia na elaboração de um grupo com caráter de educação em saúde – além de atrelar, nesta situação, as áreas da Educação Física e Nutrição na organização e execução do GRFA.

Na elaboração do primeiro planejamento, foi definido pelos profissionais do NASF inserir o termo “Física” ao título – inicialmente, a ideia era utilizar a nomenclatura tradicional “Grupo de Reeducação Alimentar” –, sendo concebido como Grupo de Reeducação Física e Alimentar posteriormente. Essa ideia foi levada em consideração por se tratar de uma ação multiprofissional e interdisciplinar, em que os hábitos de vida saudáveis percorrem pelas relações de melhores hábitos alimentares e pela prática de exercício físico.

O GRFA foi organizado para ser realizado em um período de oito semanas, com um encontro semanal e duração aproximada de uma hora e trinta minutos por encontro, contando com a participação fixa de um profissional de Educação Física e uma nutricionista, além do apoio de outros profissionais da ESF e NASF no decorrer dos encontros. Ainda no período de organização, pensou-se na inclusão de uma terapia complementar com o intuito de potencializar a intervenção tradicional, sendo escolhida a acupuntura auricular/auriculoterapia, na qual faz parte da formação dos profissionais executantes do grupo.

Dentre os recursos terapêuticos que compõem Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), a auriculoterapia se caracteriza por ser uma prática integrante da medicina tradicional chinesa que utiliza o pavilhão auricular como um microsistema para tratar diferentes tipos de problemas. O termo microsistema é usado quando uma região do corpo representa todo o organismo. A oferta de auriculoterapia como serviço complementar na unidade de referência dos usuários favorece a integração com os profissionais de saúde e propicia a efetivação do cuidado no território, conforme diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) (SANTOS; TESSER, 2012).

Segundo Sousa, Trindade e Pereira (2014), a auriculoterapia pode ser empregada no tratamento de várias enfermidades, como estresse, hipertensão, obesidade, dor em indivíduos idosos, cefaleia tensional, torcicolo, lombalgia aguda, hérnia de disco lombar e doenças relacionadas ao trabalho. Além disso, por ser uma técnica eficiente, pode ser indicada no tratamento e na prevenção de várias enfermidades, porquanto apresenta efeito rápido, prolongado, duradouro, contínuo, é econômica, de fácil manejo e aprendizado e com poucos efeitos colaterais.

Foram determinados cinco pontos auriculares a serem utilizados nos participantes do grupo, de acordo com aqueles que são mais utilizados no tratamento da obesidade (LANDGREN, 2008 apud MATOS, 2015), com o objetivo de auxiliarem, principalmente, no equilíbrio da fome, na ansiedade e na regulação do metabolismo. Os pontos selecionados foram: San Jiao, Endócrino, Fome, Ansiedade e Shen Men. Dado o cenário exposto, o GRFA foi organizado com a pretensão de alcançar os seguintes objetivos: levar novas possibilidades de cuidado de saúde para as pessoas, orientando-as quanto aos benefícios do exercício físico e de uma alimentação saudável para a vida, possibilitando instrumentos teóricos e práticos para a melhoria destes hábitos saudáveis no cotidiano e ofertando terapia complementar que auxilie nas necessidades dos participantes.

Os planejamentos, normalmente, eram realizados no fim de cada encontro. Dessa maneira, quando se encerrava um encontro, era discutido e elaborado o planejamento do encontro seguinte. Com isso, buscou-se dar continuidade aos assuntos recém-discutidos, além dos temas de interesses do coletivo, que sempre eram levados em consideração.

Destacam-se, a seguir, os temas e as atividades planejados e realizados nos oito encontros do GRFA.

### 1º ENCONTRO

Dinâmica da teia de aranha para apresentação da equipe e do grupo; apresentação do prato saudável pela nutricionista; roda de conversa para tirar as dúvidas iniciais sobre alimentação; histórico e relações dos participantes com o exercício físico; roda de conversa para tirar as dúvidas iniciais sobre exercício físico; explicação sobre terapia complementar; realização de fichas individuais; aplicação da auriculoterapia.

### 2º ENCONTRO

Recomendações gerais para alcançar uma alimentação melhor; explicação sobre a diferença atividade física x exercício físico; roda de conversa para tirar dúvidas sobre alimentação e exercício físico; aplicação da auriculoterapia.

### 3º ENCONTRO

Importância da realização do exercício físico e suas relações com o emagrecimento, as doenças crônicas e a saúde; como é realizado o processamento dos alimentos; explicação e entrega dos diários sobre a alimentação, exercícios praticados e sentimentos da semana, para serem preenchidos e discutidos no encontro seguinte; roda de conversa para tirar dúvidas sobre alimentação e exercício físico; aplicação da auriculoterapia.

### 4º ENCONTRO

Atividade prática (exercícios para fazer em casa, com a utilização do cabo de vassoura); consequências da ansiedade na alimentação; discussões sobre os diários (exercícios realizados, alimentação e sentimentos da semana); roda de conversa para tirar dúvidas sobre alimentação e exercício físico; aplicação da auriculoterapia.

### 5º ENCONTRO

Possibilidades de elaboração do café da manhã e de receitas para substituir o pão; atividade prática (participantes levados até a academia de saúde do município anexa à UBS); explicação sobre o funcionamento do espaço e orientação quanto a possíveis exercícios; discussões sobre os diários (exercícios realizados, alimentação e sentimentos da semana);



roda de conversa para tirar dúvidas sobre alimentação e exercício físico; aplicação da auriculoterapia.

#### 6º ENCONTRO

Apresentação sobre alimentos naturais, levemente processados, processados e ultraprocessados; atividade prática (possibilidade de exercícios para fazer em casa, utilizando cadeiras); discussões sobre os diários (exercícios realizados, alimentação e sentimentos da semana); roda de conversa para tirar dúvidas sobre alimentação e exercício físico; aplicação da auriculoterapia.

#### 7º ENCONTRO

Atividade prática (possibilidade de realizar exercícios em casa, utilizando elásticos/borrachas/toalhas); apresentação das porções ideais de frutas; discussões sobre os diários (exercícios realizados, alimentação e sentimentos da semana); roda de conversa para tirar dúvidas sobre alimentação e exercício físico; aplicação da auriculoterapia.

#### 8º ENCONTRO

Dinâmica de perguntas e respostas sobre os assuntos trabalhados nos encontros anteriores sobre alimentação e exercício físico; exercícios em domicílio (colchonete/solo com utilização de bastão); percepção dos participantes em relação à auriculoterapia; aplicação da auriculoterapia; confraternização de encerramento (café da tarde com alimentos saudáveis trazidos pelos participantes).

### **DISCUSSÃO E RESULTADOS**

No primeiro encontro, estiveram presentes 11 pessoas, sendo dez mulheres e um homem, todos com boa assiduidade durante os oito encontros. Neste momento inicial do grupo, foi realizada uma roda de apresentação, quando foi perguntado aos participantes o nome, a idade, o endereço e as causas/motivos que fizeram aderir ao GRFA, sempre de maneira aberta, dando liberdade para quem quisesse expor sua fala. A partir dos relatos dos participantes, foram observadas cinco causas ou motivos de adesão ao GRFA: ansiedade; sobrepeso/obesidade; doenças crônicas; problemas osteomusculares e sedentarismo.

Após o momento de apresentação, foi realizada uma dinâmica com o grupo: foi entregue um pequeno papel, para que cada participante escrevesse seus objetivos e suas expectativas em relação ao que acreditasse que o grupo poderia lhe proporcionar. Em seguida, todos realizaram a leitura de seus escritos e foi elaborado um mural do grupo com os papéis, com o intuito que este material pudesse ser sempre visto e lembrado por todos até o último encontro, quando seria questionado se foi possível atingir as expectativas e os objetivos inicialmente traçados.

Destes relatos, foram observados cinco objetivos e expectativas principais dos participantes em relação ao grupo: ganhar ou manter o peso; emagrecer; melhorar a locomoção; selecionar melhor os alimentos; ter uma ferramenta de socialização e trocas.

No fim dos encontros, os objetivos iniciais e alcançados foram resgatados pelos participantes. Segundo relato de uma participante:

Aprendi a reduzir a quantidade de porções dos alimentos nas refeições.

Uma segunda participante relatou:

Acho que consegui aprender a me alimentar melhor.

Para uma terceira participante:

Houve uma redução da minha ansiedade, assim descontei menos na comida.

Estes relatos vão de encontro com a ideia inicial do grupo: proporcionar, por meio de conversas, uma autonomia das escolhas alimentares. Nos encontros, foram abordados temas em relação a melhores escolhas alimentares, as quais priorizam alimentos *in natura* e minimamente processados, reduzindo a quantidade de alimentos processados e ultraprocessados. Além disso, outro tema abordado se refere à quantidade de porções de grupos alimentares, na qual pode influenciar diretamente no ganho de peso, quando interligado ao consumo excessivo de alimentos hipercalóricos.

Quanto à relação com o movimento corporal, alguns participantes iniciaram a prática do exercício físico de forma moderada, como caminhada, bicicleta e exercícios ensinados no GRFA (por exemplo, alongamentos e utilizando materiais encontrados em casa, como cadeiras, toalhas, colchonetes e cabos de vassoura). Uma participante do grupo relatou no último encontro:

estou realizando os exercícios que vocês me ensinaram pra fazer em casa e faz uma semana que estou caminhando todos os dias.

Outros participantes relataram as dificuldades de encontrar tempo para cuidar de si, principalmente por conta do trabalho, mas que buscariam alterar esse cenário. Os relatos sobre ansiedade demonstram a necessidade da abordagem que foi realizada também sobre o tema. Na realidade, é que pouco se sabe sobre a relação entre a ansiedade e o consumo alimentar (YANNAKOULIA et al., 2008). No entanto, ela está relacionada ao estresse crônico (COHEN, 2000) e, por vezes, a exposição a situações agudas ou crônicas de estresse pode modificar comportamentos, induzindo os indivíduos ao consumo de álcool, fumo ou desenvolvimento de distúrbios alimentares (TORRES; NOWSON, 2007).

Uma série de fatores, internos e externos, influencia no apetite e, conseqüentemente, na quantidade e qualidade de alimentos ingeridos pelos seres humanos. Os fatores internos incluem mecanismos neurobiológicos que regulam o apetite, tais como os hormônios neuropeptídicos Y, os quais estimulam a ingestão de alimentos (LEVINE; BILLINGTON, 1997), e a leptina, que reduz essa ingestão (BLUNDELL; GILLET, 2001). Muitos fatores externos, como os aspectos socioeconômicos, podem influenciar na disponibilidade de alimentos e na opção por determinadas fontes de energia (POPKIN; DUFFEY; GORDON-LARSEN, 2005).

A literatura tem afirmado que o estresse pode afetar os padrões alimentares de um indivíduo (WARDLE; GIBSON, 2002). Já a exposição a fatores estressores de natureza crônica, desencadeariam, geralmente, o consumo de alimentos densamente calóricos (OLIVER; WARDLE; GIBSON, 2000). Sabe-se que alguns hormônios liberados em resposta ao estresse afetam especificamente o apetite, por exemplo: estudos reportam que a noradrenalina e a corticotropina causam supressão do apetite durante situações de estresse (HALFORD, 2001). Aparentemente, a indução de estressores leves aumenta a ingestão de alimentos, principalmente quando a dieta oferecida é altamente palatável (HANSEN; SCHIOTH; MORRIS, 2005).

Com relação à aplicação da terapia complementar, após as oito sessões de auriculoterapia, foram coletados relatos de todos os usuários do grupo quanto às suas percepções no fim do tratamento, destacando aqui o relato de duas participantes do GRFA que participaram de todas as sessões. A primeira participante relatou que

Diminuiu a minha fome, principalmente em relação aos doces e venho me sentindo menos ansiosa.

Já a segunda participante contou que

Estou menos ansiosa e a fome está mais controlada.

Corroborando com os relatos acima, pesquisas demonstraram que a auriculoterapia pode ajudar na redução do apetite, da ansiedade e do desejo pelo ato de comer, além de existir mais facilidade na perda de peso em pessoas com obesidade, quando essa terapia é aplicada. Melhores resultados são conseguidos quando são integradas, na terapia auricular, a dietoterapia e a atividade física. Os pacientes devem ser motivados e perceberem que as mudanças do estilo de vida nutricional e de atividade física são fundamentais para atingir e manter o peso desejado (STUX, 1987; LANDGREN, 2008 apud MATOS, 2015).

É percebido que incluir discussões acerca da temática referida acima faz parte do olhar amplo em relação à saúde das(os) usuárias(os) do GRFA. Dessa forma, considerando todos os aspectos que foram trabalhados durante o grupo, percebe-se que todos os usuários relataram de maneira positiva as temáticas aprofundadas e abordadas em cada encontro e os efeitos da terapia complementar, principalmente na diminuição da ansiedade e sensação da fome, não havendo queixas ou contraindicações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a experiência, percebe-se, pelos relatos dos participantes do GRFA, que a adesão a um programa de reeducação é eficaz em grande parcela dos casos. Os participantes que buscam por grupos de reeducação vão desde aqueles que desejam perder peso por razões estéticas até os que sofrem de vários problemas de saúde decorrentes do sobrepeso e, em menor parcela, aquelas pessoas que buscam o grupo apenas para reaprender a se alimentar de forma mais adequada.

Em um trabalho em grupo, os participantes encontram aquilo que buscam para conseguir atingir seus objetivos: o emagrecimento, a mudança de hábitos alimentares, a melhora na autoestima e na qualidade de vida. Este é compreendido como um espaço educativo, de reflexões, de troca de experiências e anseios, de melhoria da autoestima e da construção de cidadania. O sentimento de pertencer a um grupo específico ajuda a desenvolver estratégias para o indivíduo enfrentar a obesidade ou o sobrepeso, os problemas sociais e de saúde relacionados a ela.

A coesão é um ponto de grande importância na continuidade do grupo, pois se refere à atração que os membros têm entre si e pelo próprio grupo. Os membros de um grupo coeso aceitam uns aos outros, oferecem apoio e estão inclinados a formar relacionamentos significativos dentro do grupo. Isso ficou claro na maioria dos relatos dos participantes, dizendo que no grupo são percebidos como iguais, se sentem à vontade e recebem muito apoio e troca de experiências, e isso faz com que emagreçam e continuem buscando alcançar seus objetivos.

Percebe-se que o grupo oferece aos participantes condições de aceitação e compreensão que, muitas vezes, não encontram na família e em outros grupos sociais. Pode-se observar que as mudanças de hábitos alimentares não são fáceis, pois envolve alterações nos hábitos que foram estabelecidos ao longo dos anos, assim como dissociar o ato de comer do prazer e dos problemas, das frustrações e das ansiedades. Manter a mudança do comportamento é ainda mais difícil e requer motivação, controle comportamental e apoio social.

Tão importante quanto reconhecer a mudança é saber que esta pode ser interrompida por recaídas, durante as quais ocorre uma regressão. Mas isso não significa que tudo está perdido, pois elas não devem ser vistas como um fracasso consumado, mas sim como uma oportunidade de aprendizado para que se evitem erros futuros.

A reflexão sobre a experiência com o grupo demonstrou que ele se configura em uma oportunidade de expressão das vivências e de troca de experiências, tornando-se uma valiosa fonte de aprendizagem e promotora de crescimento.

Concluindo, fica evidente que o programa em grupo trouxe aos participantes um resultado mais eficaz, no qual a participação dos indivíduos em grupo não é positiva apenas pela redução de peso, mas também com a melhora da sua autoestima, do humor, da troca de conhecimentos e experiências de vida, da qualidade de vida e, principalmente, da saúde.

Levando-se em conta o exposto, acredita-se que a replicação da prática traria ganhos positivos e resgataria potencialidades no local onde for implantada. Com profissionais de outras áreas, a participação do profissional de Educação Física em um grupo referente à reeducação, como foi abordada neste relato, é necessária, desde a organização até a execução do grupo, abordando temas específicos da área, mostrando a importância da atividade motora na vida dos sujeitos, orientando, motivando e desenvolvendo ações na promoção de saúde da população.

## REFERÊNCIAS

BLUNDELL, J. E.; GILLET, A. Control of food intake in the obese. *Obesity Research*, v. 9, n. 4, p. 263-270, nov. 2001. Disponível em: <<https://online-library.wiley.com/doi/epdf/10.1038/oby.2001.129>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria n. 154, de 24 de janeiro de 2008*. Brasília: MS, 2008. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2008/prt0154\\_24\\_01\\_2008.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2008/prt0154_24_01_2008.html)>. Acesso em: 20 maio 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Portaria n. 2.488, de 21 de outubro de 2011*. Brasília: MS, 2011. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2011/prt2488\\_21\\_10\\_2011.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.html)>. Acesso em: 20 maio 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Portaria n. 3124 de 28 de dezembro de 2012*. Brasília: MS, 2012. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2012/prt3124\\_28\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2012/prt3124_28_12_2012.html)>. Acesso em: 20 maio 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Diretrizes do NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família*. Brasília: MS, 2009. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno\\_atencao\\_basica\\_diretrizes\\_nasf.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_atencao_basica_diretrizes_nasf.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2018.

COHEN, J. I. Stress and mental health: a biobehavioral perspective. *Issues in Mental Health Nursing*, [s/l], v. 21, n. 2, p. 185-202, mar. 2000.

HALDORF, J. C. Pharmacology off appetite suppression: implication for the treatment of obesity. *Current Drug Targets*, CW Soest, v. 2, n. 4, p. 353-370, dez. 2001.

HANSEN, M. J.; SCHIOTH, H. B.; MORRIS, M. J. Feeding responses to a melanocortin agonists and antagonists in obesity induced by a palatable high fat diet. *Brain Research*, [s/l], v. 1039, n. 1-2, p. 137-145, mar. 2005.

LEVINE, A. S.; BILLINGTON, C. J. Why do we eat? A neural systems approach. *Annual Review of Nutrition*, Palo Alto, v. 17, p. 597-619, 1997.

MATOS, F. D. C. F. T. *Efeitos da acupuntura auricular na obesidade: estudo prospetivo, randomizado, controlado e cego*. 2015. 78 f. Dissertação (Mestrado em Medicina Tradicional Chinesa) – Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Universidade do Porto, Porto, 2015. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/82279/2/37839.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

OLIVER, G.; WARDLE, J.; GIBSON, E. L. Stress and food choice: a laboratory study. *Psychosomatic Medicine*, Hagerstown, v. 62, n. 6, p. 853-865, nov./dez. 2000.

POPKIN, B. M.; DUFFEY, K.; GORDON-LARSEN, P. Environmental influences on food choice, physical activity and energy balance. *Physiology & Behavior*, Zurique, v. 86, n. 5, p. 603-613, dez. 2005.

SANTOS, L. A. S. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 453-462, fev. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n2/a18v17n2.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

SANTOS, M. C.; TESSER, C. D. Um método para a implantação e promoção de acesso às práticas integrativas e complementares na atenção primária à saúde. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 11, p. 3011-3024, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n11/v17n11a17.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

SILVEIRA, L. M. C.; RIBEIRO, V. M. B. Grupo de adesão ao tratamento: espaço de “ensinagem” para profissionais de saúde e pacientes. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, Unesp, v. 9, n. 16, p. 91-104, set./ fev. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n16/v9n16a08.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

SOUSA, E. M. D.; TRINDADE, A. K. F.; PEREIRA, I. C. Auriculoterapia: terapia milenar e eficiente no tratamento de enfermidades. *Conceitos*, João Pessoa, ADUFB, v. 1, n. 20, p. 90-99, ago. 2014. Disponível em: <<http://www.adufpb.org.br/site/wp-content/uploads/2014/09/REVISTA-CONCEITOS-ED-20.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

TORRES, S. J.; NOWSON, C. A. Relationship between stress, eating behavior, and obesity. *Nutrition*, Roma, v. 23, n. 11-12, p. 887-894, nov./dez. 2007.

WARDLE, J.; GIBSON, E. L. Impact of stress on diet: process and implications. In: STANFIELD, S.; MARMOT, M. (ed.). *Stress and heart: psychosocial pathways to coronary heart disease*. Darien: BMJ, 2002. p. 124-149.

YANNAKOULIA, M. et al. Eating habits in relations to anxiety symptoms among apparently healthy adults. A pattern analysis from ATTICA Study. *Appetite*, v. 51, n. 1, [s/l], p. 519-525, nov. 2008.





# O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESENÇA NÃO OBRIGATÓRIA?

Daniel Francisco Roweder<sup>1</sup>

Faculdade Porto das Águas (Fapag)

Andressa Alves

Universidade Regional de Blumenau (Furb)

## INTRODUÇÃO

O olhar do professor para as crianças sob sua tutela em horário de ensino regular tem grande peso no que tange ao desenvolvimento de sua prática. Esse olhar envolve qualidades técnicas, conceituais, éticas, morais e desenhará a importância do profissional no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

O sistema de educação no Brasil é dividido em dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica envolve a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil está inserida na primeira etapa da Educação Básica, com crianças de zero a cinco anos de idade, e é sobre esse público que é direcionado o olhar neste estudo.

Muito se produz com estudos acerca da importância dos profissionais que atuam no processo de formação das crianças e, dentre eles, encontra-se o professor de Educação Física.

A LDB traz como obrigatória a disciplina de Educação Física, integrando-a à proposta pedagógica da escola, sendo componente curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas não declara que seja necessária a presença de um profissional graduado em Educação Física para desenvolver tais atividades em determinadas faixas etárias da Educação Básica (BRASIL, 1996). Assim, muitas vezes, professores formados em Pedagogia ou Magistério (figuras presentes neste espaço) assumem os conteúdos desta disciplina na Educação Infantil.

---

<sup>1</sup>E-mail: danielroweder7@gmail.com.

O problema de pesquisa, portanto, é a real importância da presença do professor de Educação Física enquanto atuante em escolas de Educação Infantil, com crianças de cinco a seis anos de idade.

Segundo o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, 2002), por intermédio da Resolução n. 46 (BRASIL, 2002), o profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, sendo várias as suas áreas de atuação, as quais têm o objetivo de prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e saúde, visando o bem-estar, a qualidade de vida, a consciência, a

[...] expressão do movimento, da prevenção de doenças, dentre outros, contribuindo ainda, para a autoestima, a cooperação, a solidariedade, a integração, a cidadania, e nas relações sociais e a preservação do meio ambiente, sendo este o profissional adequado para ministrar os conteúdos de Educação Física na educação infantil (CONFEF, 2002, p. 1).

Assim, este estudo teve como objetivo geral compreender a importância da presença do profissional de Educação Física enquanto professor atuando na Educação Infantil e, por objetivo específico, identificar a importância da atuação deste profissional enquanto professor na Educação Infantil.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e descritiva. As pesquisas de origem qualitativas, segundo Minayo (1994), respondem a questões muito particulares. Elas se preocupam com um lado de realidade que não pode ser qualificado, logo a abordagem qualitativa resulta em um estudo complexo de pesquisar valores, representações da realidade, opiniões, ressaltando também que, nesse tipo de abordagem, é exigida bastante atenção nas questões dos fundamentos teóricos que norteiam o trabalho em si.

Durante a pesquisa, foram levantadas publicações relacionadas ao tema 'Educação Física na Educação Infantil', a partir da base de dados do Scielo e Google Acadêmico, além de livros e trabalhos acadêmicos acerca dos assuntos relevantes a este estudo, que aqui se representam nas palavras-chave: Educação Física; componente curricular; Educação Infantil; psicomotricidade. Os critérios de inclusão na pesquisa foram artigos originais e livros sobre os temas apresentados que contribuiriam para a problematização do estudo. Inicialmente, foram buscados títulos que apresentavam as temáticas, sendo realizada, posteriormente, a leitura dos resumos. Após a leitura, foram realizados os fichamentos.

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

O cuidado da criança institucionalizada iniciou no Brasil a partir do jardins de infância, baseados na teoria de Froebel (DARIDO; RANGEL, 2005). No artigo de Paschoal e Machado (2009), intitulado “A História da Educação Infantil no Brasil”, as primeiras instituições de cuidado com crianças foram em formato de creches, em modelo assistencialista, visando auxiliar, principalmente, mulheres, trabalhadoras e/ou viúvas e crianças que sofreram abandono. Esse olhar para um espaço de cuidado diferenciado ao do ambiente familiar também foi motivado pelo alto índice de riscos à vida das crianças por desnutrição, acidentes domésticos e mortalidade infantil.

Foi a partir desse problema, segundo Didonet (2001, p. 13) “[...] que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família”.

Assim como atualmente, se fazia necessário um ambiente com atendimento de crianças em período integral, gratuito ou de custo baixo. Aos cuidadores, como eram chamados os responsáveis pelas crianças na época, cabia a tarefa de “zelar pela saúde, ensinar-lhes bons hábitos de higiene e alimentar a criança, enquanto a educação era de responsabilidade da família” (DIDONET, 2001, p. 13). Assim, nascem as instituições conhecidas atualmente como creches, jardins de infância ou centros de Educação Infantil.

Paschoal e Machado (2009) trazem que o nome ‘creche’ está mais ligado aos locais para auxiliar a combater a mortalidade infantil, criados por organizações filantrópicas no fim do século XIX, tendo sido criticados e comparados com instituições europeias, por acreditarem que a criação dos jardins de infância poderiam trazer benefícios para o desenvolvimento infantil dessas crianças, diferentemente das creches, voltadas apenas para atender filhos de mães trabalhadoras que não tinham onde deixá-los.

Segundo Haddad (1993), os movimentos feministas, que se iniciaram nos Estados Unidos, contribuíram para o aumento das instituições de atendimento às crianças, já que essas mulheres defendiam a ideia de que as instituições deveriam atender a todas as mães, e não ter atendimentos direcionados somente para quem tinha baixa condição econômica. Assim, houve o aumento número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.

Acerca das instituições privadas, Oliveira (1992) conta que, ao perceber os benefícios para a produção, os empresários passaram a

conceder benefícios aos funcionários e, segundo o autor, “os donos das fábricas foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores” (OLIVEIRA, 1992, p. 18). Desse modo, foram montados as vilas operárias, os clubes esportivos, as creches e as escolas maternais para os filhos dos operários das fábricas. Os empresários passam a achar vantajoso e ver como um investimento esses benefícios, pois, estando mais satisfeitas, as operárias que eram mães produziam mais.

Kramer (1995) retrata que, enquanto às instituições públicas cabia o atendimento às crianças com mais vulnerabilidade social com vistas ao cuidado, a proposta das particulares, que funcionavam na maior parte em meio período, davam ênfase à preparação das crianças para o ensino regular.

Neste cenário ambíguo e díspar, foi sendo percebida a necessidade de atender todas as crianças, de modo geral, sem divisão de classes sociais, com caráter de cuidado e de ensino-aprendizagem, dando início a um processo de regulamentação no âmbito da legislação.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) também reforça a necessidade de as instituições públicas de Educação Infantil mudarem a concepção de que os estabelecimentos desta faixa escolar sejam direcionados apenas para pessoas de baixo poder aquisitivo e que somente o cuidar seja ofertado. Desse modo, as seguintes orientações são transmitidas pelo RCNEI:

Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p. 17).

De acordo com Souza e Kramer (1991), mesmo sabendo que no Brasil há grandes vulnerabilidades sociais e desigualdades, muitas crianças não têm condições mínimas para uma vida saudável, e a Educação Infantil deve deixar de assumir sua função apenas assistencialista

de tal maneira que contribua com suas propostas educacionais.

Assim, o art. 29 da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) cita que a finalidade da Educação Infantil é proporcionar o desenvolvimento integral da criança, o que visaria uma espécie de complementação à educação recebida em seu ambiente familiar e comunitário.

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A Educação Física, como área de conhecimento, está em constante transformação e passou por marcos históricos que foram mais ou menos acentuados, porém todos interferem até hoje na representatividade desta disciplina. Metzner (2006), em seu artigo “A Educação Física na Educação Infantil: uma breve reflexão”, apresenta esses marcos históricos, que resumidamente são aqui apresentados.

Em seu princípio, a Educação Física atuava visando produzir corpos saudáveis e dóceis para atender à adaptação dos indivíduos ao processo produtivo. Já no século XIX, foi com uma ordem médica e a instituição militar que a Educação Física se estabeleceu no Brasil. Estas, com o projeto do Estado, visavam evitar a ociosidade, preservar a limpeza, conter as doenças infectocontagiosas, cuidar da moral do povo, enfim, promover a higiene, a saúde e a moral dos corpos.

O indivíduo era preparado para defender a pátria e se adaptar às mudanças advindas da imigração e migração. Portanto, higienistas e militares, em conformidade com o Estado, uniram-se na implementação de um projeto para a Educação Física com duas premissas: eugenia e higienização (SOARES, 1994 apud METZNER, 2006).

Nas décadas de 1930 e 1940, a concepção de educação foi grandemente influenciada pelo nacionalismo, visando preparar a juventude para o cumprimento de seus deveres para com a Nação. Assim, a Educação Física foi destacada como formadora da consciência patriótica por meio do aperfeiçoamento e adestramento físico, da disciplina, da moral etc. (MELLO, 2001).

Já na década de 1970, a tecno-burocracia, instalada na área educacional, colocou a Educação Física como fornecedora de talentos para o esporte de alto rendimento, objetivando elevar o nível das representações nacionais. Foi somente na década de 1980 que a Educação Física passou a ser analisada criticamente, por intermédio de pós-graduandos na área, divulgando novas ideias com mais embasamento teórico, o que iniciou um movimento renovador na Educação Física brasileira. Em 1996, a LDB estabeleceu a obrigatoriedade da dis-

ciplina de Educação Física no Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) (BRASIL, 1996).

A Educação Física escolar no Brasil, segundo Ramos (1982), foi inicialmente denominada de Ginástica e teve início oficial a partir de 1851. Com a reforma Couto Ferraz, já em 1882, Rui Barbosa lançou o parecer sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, o qual apresenta a importância da Ginástica na formação do cidadão brasileiro, defendendo-a como disciplina indispensável para formação integral da juventude.

Assim, o projeto de Rui Barbosa objetivava a inserção da Ginástica nas escolas, inclusive impondo sua obrigatoriedade também para o sexo feminino (na época era opcional), além de oferecer a igualdade na valorização dos professores que ministravam a disciplina frente aos demais docentes. Apesar de todo o esforço, a Ginástica foi introduzida apenas em parte das escolas da até então capital da República, Rio de Janeiro, com enfoque nas escolas militares (DARIDO; RANGEL, 2005).

Foi a partir de 1920 que outros estados passam a incluir a Ginástica nas escolas (BETTI, 1991). Porém, somente após a fundação do Ministério da Educação e Saúde, em 1953, que a Educação Física começou a ganhar destaque perante aos objetivos do governo, sendo inserida na Constituição Federal brasileira e com a criação de leis que a tornaram obrigatória no ensino (RAMOS, 1982).

A Educação Física, no decorrer de sua história, sempre enfatizou os conteúdos gímnicos e esportivos (DARIDO; RANGEL, 2005). Atualmente, há a tentativa de superação do modelo predominantemente mecanicista, esportivista e tradicional. Entre essas abordagens pedagógicas, pode-se citar: Aulas Abertas, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Desenvolvimentista, dentre outras, sendo mais recentemente incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997).

Sendo assim, pode-se afirmar que a Educação Física vem buscando sua roupagem no Brasil e é vista como uma estratégia essencial para o desenvolvimento do cidadão brasileiro como um todo, corroborando com o que se busca apontar: a importância desta disciplina ser desenvolvida pelo profissional de Educação Física enquanto professor também na Educação Infantil.

## O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A LDB, em seu art. 26, parágrafo 3º, afirma que

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar [...] (BRASIL, 1996, p. 10).

Assim, por apontamento da própria LDB, pode-se perceber que o acesso à Educação Física é um direito que visa contribuir para a garantia do desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1996).

A Educação Física infantil foi uma conquista para as crianças, sendo preciso criar leis para regulamentá-la e organizá-la (CAVALARO; MULLER, 2009). A disciplina de Educação Física, garantida na Educação Infantil, favorece o desenvolvimento integral da criança, pois é nessa fase que ela começa a desenvolver suas habilidades, a partir do autoconhecimento e do relacionamento com as outras crianças e consigo mesma.

Apesar de essa relevância ser identificada, a presença do profissional de Educação Física como professor na Educação Infantil ainda não é uma realidade absoluta. De acordo com os Conselhos Federal e Estaduais de Educação Física, “a Educação Física estaria desaparecendo das escolas, bem como as atividades físicas estariam sendo ministradas por qualquer pessoa, colocando em risco os alunos e praticantes” (CONFEEF, 2013, p. 22).

Tais Conselhos buscam, então, divulgar e amparar os profissionais de Educação Física, no sentido de se empenhar buscar direitos perante as leis, além de divulgar a importância da presença deles em todos os níveis de ensino, com o intuito de que esta disciplina seja ministrada exclusivamente por esses profissionais. O próprio CONFEEF (2013, p. 22-23) expõe que “Infelizmente, apesar do reconhecimento do impacto da Educação Física no desenvolvimento infantil, a Educação Física escolar, muitas vezes, é marginalizada no sistema educativo”.

Tem-se que esse descaso por parte dos órgãos responsáveis está diretamente voltado para a diminuição de gastos, sem a preocupação dos impactos com que a omissão da Educação Física escolar pode gerar: resultados negativos para a vida das crianças e dos adolescentes (CONFEEF, 2013).

A Educação Física tem, como um dos seus principais objetivos, auxiliar no desenvolvimento integral do praticante pelas vivências e pela interação com o meio, fazendo com que ele passe a adquirir um estilo de vida ativo e saudável (CONFEEF, 2013).

O profissional de Educação Física não deve atuar como mero instrutor ou animador de atividades físicas, e sim ser um “promotor de uma ação educativa em que o saber ser e o saber fazer são conjugados na perspectiva de mudanças de atitudes” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 19).



O CONFEF (2013) aborda que cada profissão tem seu saber particular e complementar, e que cada formação proporciona, pela graduação, a construção do saber necessário para a aplicação de seus conhecimentos. Sendo assim, “o desenvolvimento dessa função educacional só é possível através de um ato profissional, portanto exclusivo de um professor que seja Profissional de Educação Física” (CONFEF, 2013, p. 23).

Entende-se, portanto, que a Educação Física tem saber específico e influência direta para a contribuição ao desenvolvimento infantil, auxiliando, mediando e favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

## EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PSICOMOTRICIDADE

Estudos como os de Gallahue e Donnelly (2008), renomados pesquisadores do desenvolvimento humano, apontam os benefícios que a disciplina de Educação Física destina ao desenvolvimento e à Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças, tais como apontam Nista-Piccolo e Moreira (2012), podendo variar seu enfoque de acordo com a metodologia de ensino de cada professor.

O desenvolvimento integral da criança pode ser compreendido pelos aspectos: físico, intelectual, afetivo, psicológico, cultural, ecológico e social, e acredita-se que uma possibilidade de favorecer o desenvolvimento destas habilidades são pelas vivências com atividades direcionadas à psicomotricidade.

Nista-Piccolo e Moreira (2012) colocam que, quando se refere à Educação Física na Educação Infantil, isso são experiências de movimento com as quais o aluno “possa se integrar socialmente, desenvolver seus domínios cognitivos, motores e afetivos, com possibilidades de criar, de tomar decisões, de avaliar e de conhecer as suas potencialidades” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 34).

Assim, a Educação Física assume um papel fundamental: favorecer e potencializar vivências da criança, partindo do que ela já sabe. Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 64) trazem que

[...] quando a educação infantil não leva em consideração a motricidade da criança, podemos ter uma educação que impeça a liberdade das ações corporais, propiciando uma educação voltada para crianças ideais, que devem ser transformadas o mais rápido possível em adultos produtivos, e não para crianças reais.

Continuando sua afirmação, Nista-Piccolo e Moreira (2012) apontam que a Educação Física deve ser voltada, em sua organização, para o desenvolvimento humano, aplicado aqui, no processo educacional, com as vivências motoras. Sendo assim, a psicomotricidade se apresenta como uma das ferramentas para esse alcance, ou seja, ela é uma ciência que pode ser utilizada por todos os profissionais, de modo que seu objeto de trabalho é a corporeidade.

Santin (1987, p. 26) afirma que

O homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença. Maurice Merleau Ponty descreve esta presença do homem como corporeidade, não enquanto o homem se reduz ao conceito de corpo material, mas enquanto fenômeno corporal, isto é, enquanto expressividade, palavra e linguagem. [...] O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora.

Assim, pode-se dizer que a vida é movimento, não como mero gasto de calorias ou quebra da inércia, mas sim a tradução das “idas e vindas, construções e desconstruções, na dialética da própria vida que permite reconhecer-nos como estando vivos [...]” (ALVES, 2016, p. 15). Entender as diversas formas de movimento em suas minúcias e aproveitar ao máximo seus potenciais é o que favorece o reconhecimento da corporeidade e presença no mundo.

Há muitos anos, a importância de compreender os potenciais derivados do movimento humano tem ganhado espaço nas pesquisas, entendendo-se que esses potenciais influenciam diretamente na vida da pessoa, bem como afetam as questões sociais. Portanto, estudos têm buscado compreender as formas de desenvolvimento integral das crianças em meio a uma sociedade totalmente globalizada e modificadora significativa de sua dinâmica.

É nesse cenário e respeitando as particularidades individuais e coletivas que a psicomotricidade se apresenta como uma ferramenta conceitual e prática de atuação.

A Associação Brasileira de Psicomotricidade (2017) explica que

A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensoriomotoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos.

Quem dará esse caráter psicomotor à organização e às práticas tidas como intervenção será o profissional de Educação Física enquanto professor na Educação Infantil, pois ele é capacitado para ofertar à criança tal possibilidade. Será nesse momento, segundo Bueno (2010), que ela criará questionamentos e curiosidades, o que a auxilia para a produção de conhecimento.

Devido à abrangência da psicomotricidade, quando aplicada por um profissional habilitado e com conhecimento acerca desta ciência, pode ser uma ferramenta valiosa como estímulo a favorecer o desenvolvimento global de maneira crescente e contínua. Como cada criança reage de uma forma diferente perante as atividades que serão oportunizadas e desenvolvidas, o posicionamento do profissional enquanto facilitador e mediador ganha uma proporção fundamental.

## PSICOMOTRICIDADE E A ARTE DO BRINCAR

São vários os estudos de Lapierre e Lapierre (2002) e Arriagada (2004) que apresentam a real importância da psicomotricidade para o desenvolvimento integral das crianças. Mas como aplicá-la em um cenário real? Julga-se uma possibilidade muito interessante para aplicar o olhar da psicomotricidade nos centros de Educação Infantil e nas brincadeiras lúdicas.

A brincadeira se apresenta como fundamental, pois é com ela que se garante um preceito básico da criança: viver a brincadeira. Velasco (1996, p. 78) aponta como a influência, inclusive em suas vivências futuras, acontece:

Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca [à] vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso.

O que mais se considera como importante em uma brincadeira é que, se a garantimos, está se respeitando que a criança se desenvolva divertindo-se; assim, o desenvolvimento ocorre sem preocupação e esforços exagerados, sem ultrapassar o limite das próprias crianças. Na brincadeira, é como se cada uma estivesse vivendo no mundo em que se sonha, algo que não pode e não deve ser subtraído da infância de nenhuma criança.

Assim, Nista-Piccolo e Moreira (2012) afirmam que os professores de Educação Física na Educação Infantil devem direcionar suas

aulas em temas como: corporeidade, ludicidade, jogo e motricidade. Pela brincadeira e ludicidade, a criança conquista o aprendizado com mais facilidade. A psicomotricidade entra, aqui, em como acontece o olhar do profissional para a produção da criança acerca da brincadeira.

Com a utilização da brincadeira como ferramenta de ensino, a criança pode desenvolver, dentre outros, seu modo de se expressar e sua criatividade. A partir dessa vivência com o meio e facilitado por materiais que podem ser utilizados como ferramentas, as crianças criam seus questionamentos e suas respostas, inclusive com críticas que as auxiliarão em sua produção de conhecimento. Para tanto, as brincadeiras devem se mesclar entre: livres, direcionadas e variadas, pois, quanto maior a diversidade apresentada pela e para a criança, maior será o estímulo para o seu desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as análises realizadas em relação ao que é exigido nos documentos que regem a educação, bem como ao encontrado em estudos realizados no âmbito da Educação Física, sobretudo ao profissional de Educação Física como professor na Educação Infantil, pode-se compreender o quanto a Educação Básica ainda permanece distante de garantir a presença deste profissional com seu saber específico e especializado.

Assim, as crianças da Educação Infantil ainda estão privadas de propostas pedagógicas estruturadas e desenvolvidas por profissionais da área de competência, o que parece em descumprimento ao CONFEF, pela Resolução n. 46 (CONFEF, 2002) e ao que estabelece a LDB (BRASIL, 1996).

A partir dos levantamentos apontados sobre a influência da Educação Física na Educação Infantil, verificaram-se as possibilidades e potencialidades que os conteúdos da Educação Física possuem para contribuir e garantir uma positivamente no desenvolvimento integral das crianças, sendo uma das estratégias de atuação a psicomotricidade.

Considera-se que seja necessário um aprofundamento ainda maior para identificar as reais situações da inclusão da Educação Física no Ensino Infantil em nível nacional, percebendo a profunda importância do seu papel junto a uma sociedade cada vez mais ativa e participativa, com valorização de suas particularidades e identidades, como a cultura corporal de movimento.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. *Práticas corporais em sentido ampliado: enquanto ferramenta a serviço da integralidade*. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado profissional em Saúde e Gestão do Trabalho) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. *O que é psicomotricidade*. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

ARRIAGADA, M. V. *Psicomotricidade vivenciada: uma proposta metodológica para trabalhar em aula*. Blumenau: FURB, 2004.

BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 9 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

BUENO, E. *Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica*. 2010. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELIZANGELA%20BUENO.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação física na educação infantil: uma realidade almejada. *Educar*, Curitiba, UFPR, n. 34, p. 241-250, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/15.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFED). *Resolução n. 46, de 2002*. Disponível em: <[http://www.confed.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd\\_resol=82](http://www.confed.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82)>. Acesso em: 22 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Educação física na escola: uma bandeira permanente do sistema CONFED/CREFs. *Revista Educação Física*, Rio de Janeiro, n. 47, p. 22-23, mar. 2013. Disponível em: <[http://www.confed.org.br/extra/revistaef/arquivos/2013/N47\\_MAR%C3%87O/11\\_EDUCACAO\\_FISICA\\_ESCOLAR.pdf](http://www.confed.org.br/extra/revistaef/arquivos/2013/N47_MAR%C3%87O/11_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR.pdf)>. Acesso em: 9 jul. 2018.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. *Em Aberto*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2133/2102>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1993.

GALLAHUE, D.; DONELLY, F. C. *Educação física desenvolvimentista para todas as crianças*. 4. ed. São Paulo: Phorte. 2008.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade*. Curitiba: UFPR; CIAR, 2002.

MELLO, M. A. *A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e educação física*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

METZNER, A. C. A educação física na educação infantil: uma breve reflexão. *Revist@ Fafibe online*, Bebedouro, p. 1-16, mar. 2006. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafabibeonline/sumario/10/19042010092157.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

MINAYO, M. C. S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. *Corpo em movimento na educação infantil*. São Paulo: Telos, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR online*, Campinas, Unicamp, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

RAMOS, J. J. *Os exercícios físicos na história e na arte*. São Paulo: Ibrasa, 1982.

SANTIN, S. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Ijuí, 1987.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1991.

VELASCO, C. G. *Brincar: o despertar psicomotor*. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

# PALESTRA MUSICAL: AQUISIÇÃO DE ESTILO DE VIDA POR MEIO DA MÚSICA

Daniel Rogério Petreça<sup>1</sup>  
Universidade do Contestado (UnC)

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Doenças e agravos não transmissíveis (DANT) têm sido responsáveis por dois terços das mortes no mundo. Causas potencializadoras a esses acometimentos estão relacionadas ao envelhecimento da população, à rápida urbanização e aos fatores de risco, como uso do tabaco, alimentação inadequada, uso nocivo de álcool, inatividade física e comportamentos sedentários (WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 2014).

A adoção de um estilo de vida saudável pode reduzir substancialmente a mortalidade prematura e prolongar a expectativa de vida. Ao analisar cinco fatores de risco de vida (nunca fumar, ter um índice de massa corporal de 18,5 a 24,9 kg/m<sup>2</sup>, realizar no mínimo 30 minutos de atividade física moderada a vigorosa, ingerir bebidas alcoólicas com moderação e melhorar a ingestão alimentar), pode ser acrescentada uma expectativa de vida aos 50 anos de 43,1 anos para mulheres e 37,6 anos para homens (LI et al., 2018).

Porém, ainda são verificadas altas prevalências de comportamentos insalubres. Os dados do estudo da Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (Vigitel), realizado nas capitais brasileiras e no Distrito Federal, revelam que cerca de 18,9% brasileiros estão com obesidade, 25,7% têm hipertensão arterial, 8,9% têm diabetes, 13,7% são fisicamente inativos, 32% têm o hábito de consumir carnes com excesso de gordura e 16,5% consomem refrigerantes em cinco ou mais dias da semana (BRASIL, 2017). Assim, torna-se imprescindível incluir iniciativas para introduzir intervenções de prevenção e controle de doenças crônicas não transmissíveis, políticas públicas de promoção da saúde e suporte ambiental para a mudança de comportamento no âmbito da saúde (BEAULIEU; SCUTCHFIELD, 2002).

---

<sup>1</sup> Campus Mafrá. Núcleo de Educação Física, Núcleo de Pesquisa em Saúde Coletiva e Meio Ambiente. Av. Presidente Nereu Ramos, 1071, Bairro Jardim Moinho, Mafrá-SC, CEP 89300-000, telefones: (47) 3641 5573, (47) 98491 0971.



Para a implementação da promoção da saúde em comunidades e indivíduos, devem ser utilizadas ferramentas que possibilitem capacitação e controle, como a educação em saúde (FEIJÃO; GALVÃO, 2007), sendo tão importante que ela pode embasar ações preventivas e promotoras, além de formar indivíduos conscientes de sua cidadania, poder de decisão sobre sua própria saúde e da comunidade em que vivem, podendo ser utilizadas técnicas visuais, gráficas, audiovisuais e auditivas (FEIJÃO; GALVÃO, 2007).

Dentre as técnicas utilizadas para educação em saúde, a música pode ser uma alternativa, sendo uma das formas mais importantes de expressão humana (ZANETTINI et al., 2015). Ela tem, inclusive, auferido resultados positivos em áreas da saúde mental, de reabilitação, da educação especial e do desenvolvimento social (VIANNA et al., 2011). Pode, ainda, facilitar a comunicação e aumentar a autoestima e a sensação de conforto e bem-estar (SALES et al., 2011), provocando resultados positivos nos níveis de pressão arterial, na diminuição dos níveis de ansiedade e dor e auxiliando no relaxamento (SANTANA; ZANINI; SOUZA, 2014).

Assim, a fim de promover uma intervenção de educação em saúde utilizando como metodologia principal a música, criou-se, em 2011, a Palestra Musical. A intervenção tem como objetivo inspirar indivíduos para aquisição de um estilo de vida saudável por meio da música. Com duração de 60 a 90 minutos, é desenvolvida pelo Prof. Dr. Daniel Rogério Petreça (CREF 0007460 G/SC), e as músicas são reproduzidas na sua totalidade ou em trechos, respeitando a letra e melodia na forma original. Elas são cantadas ao vivo pelo palestrante, acompanhado por violão e/ou *playback*. São abordados temas como: percepção do conceito saúde, qualidade de vida e estilo de vida saudável; responsabilidade individual em saúde; influência do estilo de vida no processo saúde-doença; fatores de estilo de vida baseado no pentágono do bem-estar (hábitos alimentares, relacionamentos, comportamento preventivo, atividade física habitual e controle do estresse). Cada tema proposto é abordado por uma música específica.

## OBJETIVO

Esta seção tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada no desenvolvimento da intervenção de educação em saúde intitulada Palestra Musical, a qual explora temas relacionadas ao estilo de vida saudável por meio da música.

## DESENVOLVIMENTO

A Palestra Musical inicia-se com a música “Azul da cor do mar”, do compositor e intérprete Tim Maia, lançada em 1970.

Ah! Se o mundo inteiro me pudesse ouvir  
 Tenho muito pra contar dizer que aprendi  
 E na vida a gente tem que entender que um nasce pra sofrer  
 Enquanto o outro ri  
 Mas quem sofre sempre tem que procurar  
 Pelo menos vir achar razão para viver  
 Ver na vida algum motivo pra sonhar  
 Ter um sonho todo azul, azul da cor do mar.

Após a interpretação da música, explana-se como será desenvolvida a metodologia da palestra. Assim, o expectador é orientado a respeito da importância de analisar e refletir as letras das canções que serão executadas com os temas que serão explorados. Com a música “Azul da cor do mar”, por exemplo, são abordadas as seguintes reflexões: qual é o caminho que o indivíduo tem levado em sua vida? Tem motivo maior para sonhar do que ter saúde positiva?

Logo em seguida, é executado um trecho da canção “Quando o sol bater na janela do teu quarto”, de 1989a, dos compositores Renato Russo, Marcelo Bonfá e Dado Villa-Lobos, e interpretada pela banda Legião Urbana.

Quando o sol bater na janela do teu quarto  
 Lembra e vê que o caminho é um só  
 Por que esperar se podemos começar tudo de novo?  
 Agora mesmo  
 A humanidade é desumana mas ainda temos chance  
 O sol nasce pra todos só não sabe quem não quer  
 Quando o sol bater  
 Na janela do teu quarto  
 Lembra e vê que o caminho é um só.

Com a música, é refletido que “o caminho é um só” e ressalta-se a importância de se manter um estilo de vida saudável em todas as fases da vida. São mencionados assuntos como a responsabilidade individual em saúde na abordagem da não culpabilização e a importância de se manter um estilo de vida saudável, a fim de evitar doenças e agravos não transmissíveis.

A próxima música executada é um trecho da canção “Disparada”, dos compositores Geraldo Vandré e Théo de Barros, de 1966, interpretada pelo cantor Jair Rodrigues.

Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar  
Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar  
Aprendi a dizer não, ver a morte sem chorar  
A morte, o destino tudo  
Estava fora de lugar eu vivo pra consertar.

Por meio da canção, é realizada a reflexão de que estilo de vida pode ser subjetivo e é dependente da percepção individual das ações a serem executadas, obtendo diferentes níveis de valores. Ainda é abordada a relação entre escolhas pessoais (livre arbítrio) de vida e o equilíbrio das decisões entre o sim e o não. Por fim, são discutidas questões ligadas ao envelhecimento, à morte, à autoeficácia e ao autocuidado, pois, quanto mais jovens se é, menos preocupação é dada a aspectos ligados à saúde.

Em seguida, é apresentado o conceito de estilo de vida que, segundo Nahas (2010), é um conjunto de ações habituais que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida das pessoas. Neste momento da palestra, são contadas histórias de vida, a fim de refletir sobre como as atitudes e os valores interagem na conquista de um estilo de vida saudável. Porém, é insuficiente apenas ter atitudes e valores sem que as oportunidades estejam presentes. Assim, para complementação em como são perdidas oportunidades de mudança de comportamento, é executada a música “Dias melhores”, de 2000, do compositor Rogério Flausino, e interpretada pela banda Jota Quest.

Vivemos esperando dias melhores  
Dias de paz, dias a mais  
Dias que não deixaremos para trás Oh! Oh! Oh! Oh!  
Vivemos esperando o dia em que seremos melhores (melhores, melhores!)  
Melhores no amor, melhores na dor  
Melhores em tudo Oh! Oh! Oh!  
Vivemos esperando o dia em que seremos para sempre  
Vivemos esperando Oh! Oh! Oh!  
Dias melhores pra sempre (pra sempre!).

Assim, verifica-se que, muitas vezes, são esperados as oportunidades. Porém, no processo saúde-doença, a espera pode ser decisiva para a conquista da qualidade de vida. Os expectadores são questionados se esperarão dias melhores – a pergunta é feita com o objetivo de verificar se eles protelam a mudança de comportamento para aquisição de uma vida mais saudável. Como uma flor que deve ser regada todos os dias, os comportamentos saudáveis devem ser rotinas diárias e que devem ser lembradas por todos. Porém, do mesmo modo que uma planta, ao ser regada em excesso pode padecer, o estilo de vida deve

ser encarado com equilíbrio, sem exageros ou radicalizações. Cada segundo é importante no somatório de hábitos de vida.

Aproveitando esse gancho, é executada a música “Simples desejo”, do ano de 2000, dos compositores Daniel Carlomagno e Jairzinho Oliveira, e interpretada pelo cantor Thiaguinho.

Que tal abrir a porta do dia (dia)  
 Entrar sem pedir licença, sem parar pra pensar  
 Pensar em nada  
 Legal ficar sorrindo à toa (à toa)  
 Sorrir pra qualquer pessoa  
 Andar sem rumo na rua  
 Pra viver e pra ver não é preciso muito não  
 Atenção, a lição está em cada gesto  
 Tá no mar, tá no ar no brilho dos seus olhos  
 Eu não quero tudo de uma vez  
 Eu só tenho um simples desejo  
 Hoje eu só quero que o dia termine bem.

Toda trajetória de vida é construída por momentos. Assim, os expectadores são perguntados se eles se arrependem de coisas que fizeram ou não fizeram. Para tal reflexão, é executada a música “Epitáfio”, de 2002, do compositor Sergio Britto, e interpretada pela banda Titãs.

Devia ter amado mais, ter chorado mais  
 Ter visto o sol nascer  
 Devia ter arriscado mais e até errado mais  
 Ter feito o que eu queria fazer  
 Queria ter aceitado as pessoas como elas são  
 Cada um sabe a alegria e a dor que traz no coração  
 O acaso vai me proteger enquanto eu andar distraído  
 O acaso vai me proteger enquanto eu andar  
 Devia ter complicado menos, trabalhado menos  
 Ter visto o sol se pôr  
 Devia ter me importado menos com problemas pequenos  
 Ter morrido de amor  
 Queria ter aceitado a vida como ela é  
 A cada um cabe alegrias e a tristeza que vier  
 O acaso vai me proteger enquanto eu andar distraído.

Será que o acaso vai te proteger? Com base nesse questionamento, é abordado na palestra como o estilo de vida afeta a longevidade e o impacto das doenças e agravos não transmissíveis na saúde. Porém, é ressaltado que não importa quantos anos o indivíduo viverá, mas sim como eles serão vividos. Com base nessa abordagem, é executada a mú-

sica “É preciso saber viver”, de 1974, dos compositores Roberto Carlos e Erasmo Carlos, também interpretada pela banda Titãs.

Quem espera que a vida seja feita de ilusão  
Pode até ficar maluco ou morrer na solidão  
É preciso ter cuidado pra mais tarde não sofrer  
É preciso saber viver  
Toda pedra do caminho você pode retirar  
Numa flor que tem espinhos você pode se arranhar  
Se o bem e o mal existem você pode escolher  
É preciso saber viver  
Saber viver, saber viver!

Para iniciar a fala sobre os fatores de estilo de vida, é executado um trecho da música “Como vai você?”, de 1972, do compositor Antônio Marcos, e interpretada por Roberto Carlos.

Como vai você?  
Eu preciso saber da sua vida  
Peça a alguém pra me contar sobre o seu dia  
Anoiteceu e eu preciso só saber  
Como vai você?..  
Vem, que a sede de te amar me faz melhor  
Eu quero amanhecer ao seu redor  
Preciso tanto me fazer feliz  
Vem, que o tempo pode afastar nós dois  
Não deixe tanta vida pra depois  
Eu só preciso saber, como vai você?

Neste momento da palestra, é apresentado o modelo pentágulo do bem-estar por meio de uma estrela, símbolo escolhido porque é uma forma didática de representar o estilo de vida: cada ponta da estrela é um componente (hábitos alimentares, relacionamentos, comportamento preventivo, atividade física habitual e controle do estresse). Assim, algumas estrelas podem brilhar mais do que as outras, ou seja, pessoas podem ter um melhor estilo de vida de forma geral ou divididas em componentes, o que faz com que o expectador reflita sobre seus próprios comportamentos.

Para abordar sobre hábitos alimentares, é executada a música “Caviar”, de 2002, dos compositores Barbeirinho do Jacarezinho e Marcos Diniz, e interpretada por Zeca Pagodinho:

Você sabe o que é caviar?  
Nunca vi, nem comi, eu só ouço falar

Você sabe o que é caviar?  
 Nunca vi, nem comi, eu só ouço falar  
 Caviar é comida de rico curioso fico, só sei que se come  
 Na mesa de poucos fartura adoidado  
 Mas se olha pro lado depara com a fome  
 Sou mais ovo frito, farofa e torresmo  
 Pois na minha casa é o que mais se consome  
 Por isso, se alguém vier me perguntar  
 O que é caviar, só conheço de nome.

O hábito alimentar pode ser definido como a resposta do indivíduo frente ao alimento, ficando caracterizado pela repetição desse ato (VAZ; BENNEMANN, 2014). Segundo dados do Vigitel, apenas 24,4% dos adultos consomem frutas e hortaliças em cinco ou mais dias da semana (BRASIL, 2017), consumo esse recomendado pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2002). Ainda nesses dados, é verificado que 32% das pessoas declararam ter o hábito de consumir carnes com excesso de gordura e 18% relataram consumir alimentos doces em cinco ou mais dias da semana (BRASIL, 2017).

Por meio da canção, são discutidas essas ações, tendo como foco na frase “você é o que você come”. Os expectadores são questionados: sua alimentação diária inclui pelo menos cinco porções de frutas e hortaliças? Você evita ingerir alimentos gordurosos (carnes gordas, frituras) e doces? Faz de quatro a cinco refeições variadas ao dia, incluindo café da manhã completo? (NAHAS; BARROS; FRANCALACCI, 2012).

Para abordar o tema atividade física habitual, é executada a música “Dancin’ days”, de Nelson Motta e Rubens Queiroz, interpretada aqui pelo cantor Lulu Santos, em 1996.

Abra suas asas, solte suas feras  
 Caia na gandaia, entre nessa festa  
 E leve com você o seu sonho mais lou ou, ou, ou, louco  
 Eu quero ver esse corpo lindo, leve e solto  
 A gente às vezes sente, sofre, dança  
 Sem querer dançar.  
 Na nossa festa vale tudo  
 Vale ser alguém como eu, como você  
 Dance bem, dance mal, dance sem parar  
 Dance bem, dance até, sem saber dançar.

O corpo não foi feito para ficar parado. Assim, é proposto que a atividade física deva ser algo prazerosa. Gostar da prática de atividade física escolhida pode ser determinante para a conquista de um estilo de vida ativo. Assim, diversas formas podem ser escolhidas, como caminhadas,

corridas, natação e dança. A recomendação da prática de atividade física moderada é de, no mínimo, 30 minutos em cinco ou mais dias da semana (HASKELL et al., 2007). Porém, segundo Ekelund et al. (2016), se um indivíduo passa mais de oito horas em posição sentada, esse tempo mínimo diário passa a ser entre 60 e 75 minutos. Ainda é recomendado, ao menos duas vezes por semana, realizar exercícios que envolvam força e alongamento muscular. Muitas vezes, optar por tarefas simples (por exemplo, usar as escadas, em vez do elevador) pode somar benefícios para saúde.

Além de uma prática habitual de atividade física, é fundamental a manutenção de relacionamentos saudáveis. Para abordar esse tema, é executado um trecho da música “Pais e filhos”, de 1989b, dos compositores Renato Russo, Marcelo Bonfá e Dado Villa-Lobos, e interpretada pela banda Legião Urbana.

É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã  
Porque se você parar pra pensar na verdade não há  
Me diz, por que que o céu é azul?  
Explica a grande fúria do mundo  
São meus filhos que tomam conta de mim  
Eu moro com a minha mãe mas meu pai vem me visitar  
Eu moro na rua, não tenho ninguém, eu moro em qualquer lugar  
Já morei em tanta casa que nem me lembro mais  
Eu moro com os meus pais  
É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã  
Porque se você parar pra pensar na verdade não há  
Sou uma gota d'água, sou um grão de areia  
Você me diz que seus pais não te entendem  
Mas você não entende seus pais  
Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo  
São crianças como você  
O que você vai ser quando você crescer?

Para esta pauta, a mensagem transmitida é que “ninguém é feliz sozinho”. Os relacionamentos são importantes para interação social. Assim, o indivíduo pode se envolver em relacionamentos no seu próprio ambiente domiciliar, refletindo questões ligadas à família. Ainda podem ocorrer relacionamentos no ambiente de trabalho, na comunidade e no ambiente em que se vive. Segundo Cohen (2004), diferentes aspectos das relações sociais (como apoio e integração sociais e interação negativa) estão associados a desfechos de saúde. Assim, é questionado aos expectadores da palestra: você procura cultivar amigos e está satisfeito com seus relacionamentos? Seu lazer inclui encontros com amigos, atividades esportivas em grupo, participação em associações ou entidades sociais? Você procura ser ativo em sua comunidade, sentindo-se útil no

seu ambiente social? Essas questões são utilizadas para uma reflexão individual dos comportamentos sociais.

Porém, não adianta ter relacionamentos agradáveis, mas ter baixo autoestima. Para isso, o autocuidado se torna fundamental. Assim, para abordar o tema “comportamentos preventivos”, é executado, inicialmente, um trecho da música “Só vou gostar de quem gosta de mim”, de 1967, do compositor Rossini Pinto, interpretada por Caetano Veloso.

De hoje em diante  
 Vou modificar o meu modo de vida  
 Naquele instante que você partiu  
 Destruiu nosso amor  
 Agora não vou mais chorar  
 Cansei de esperar  
 De esperar enfim  
 E pra começar eu só vou gostar  
 De quem gosta de mim.

Assim, explora-se o sentido que, para se gostar de outras pessoas, inicialmente é fundamental gostar de si mesmo. Logo, a manutenção de comportamentos preventivos é imprescindível para uma vida saudável, sendo que é “melhor prevenir do que remediar”. Além disso, é economicamente vantajoso manter comportamentos preventivos. Uma redução de 1% na prevalência de fatores de risco, como: o excesso de peso, a hipertensão arterial, o diabetes e o colesterol elevado pode reduzir os gastos de uma pessoa com assistência em saúde de US\$ 83 a US\$ 103 (algo em torno de R\$ 320 a R\$ 400) por ano (NATIONAL PREVENTION COUNCIL, 2011).

Os expectadores são questionados se eles conhecem seus níveis de pressão arterial e de colesterol, e se procura controlá-los. Se fumam e ingerem álcool (se sim, se o fazem com moderação). Se respeitam as normas de trânsito (como pedestre, ciclista ou motorista): se dirigem, usam sempre o cinto de segurança e nunca ingerem álcool? A fim de reforçar o assunto, é executada a música “Cuide-se bem”, de 1976, do compositor e intérprete Guilherme Arantes.

Cuide-se bem!  
 Perigos há por toda a parte e é bem delicado viver  
 De uma forma ou de outra  
 É uma arte, como tudo...  
 Cuide-se bem!  
 Eu quero te ver com saúde e sempre de bom humor  
 E de boa vontade com tudo...



Prá nunca perder esse riso largo  
E essa simpatia estampada no rosto.

Por fim, para abordar o tema de controle do estresse, é executada a música “Do lado de cá”, de 2010, dos compositores Fabrício de Gambogi e Gisele de Santi, e interpretada pela banda Chimarruts.

Se a vida às vezes dá uns dias de segundos cinzas e o tempo tic-taca devagar  
Põe o teu melhor vestido, brilha teu sorriso  
Vem pra cá, vem pra cá  
Se a vida muitas vezes só chuveira, só garoa e tudo não parece funcionar  
Deixa esse problema à toa pra ficar na boa. Vem pra cá  
Do lado de cá a vista é bonita a maré é boa de provar  
Do lado de cá eu vivo tranquila e o meu corpo dança sem parar  
Do lado de cá tem música, amigos e alguém para amar  
Do lado de cá!  
A vida é agora vê se não demora pra recomeçar  
É só ter vontade de felicidade pra pular.

Estima-se que entre 13 e 16% da população brasileira apresenta sintomas depressivos (SILVA et al., 2014). Ainda, o alto nível de estresse percebido pode estar associado a um risco de incidentes de doenças coronarianas (RICHARDSON et al., 2012). Portanto, esse cuidado e monitoramento, por meio de simples ações, podem resultar na melhora do estilo de vida do indivíduo. Assim, recomenda-se que as pessoas reservem um tempo (ao menos cinco minutos) todos os dias para relaxar, sem se alterar em uma discussão – mesmo quando contrariadas –, equilibrem o tempo dedicado ao trabalho com o tempo dedicado ao lazer.

Por fim, para as considerações finais da palestra, é executada a música “Tocando em frente”, de 1992, dos compositores Almir Sater e Renato Teixeira, e interpretada por Sater.

Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza de que muito pouco sei, ou nada sei  
Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir  
Penso que cumprir a vida seja simplesmente  
Compreender a marcha e ir tocando em frente  
Como um velho boiadeiro levando a boiada  
Eu vou tocando os dias pela longa estrada, eu vou, estrada eu sou  
Conhecer as manhas e as manhãs

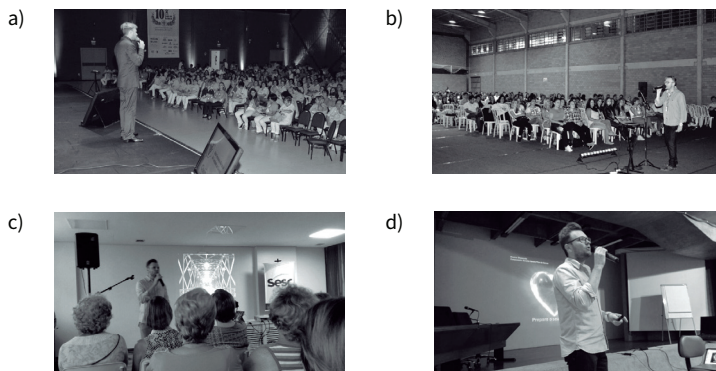
O sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir  
Todo mundo ama um dia todo mundo chora  
Um dia a gente chega e no outro vai embora  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz.

No fim da palestra, faz-se um resumo dos pontos abordados do estilo de vida. Para tanto, a estrela representada pelo pentágulo do bem-estar é novamente apresentada, enfocando as cinco variáveis trabalhadas. Por fim, salienta-se que o estilo de vida é um comportamento individual e depende da perspectiva de importância dada pelo indivíduo às ações propostas. Assim, “[...] cada um de nós compõe a sua história. Cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz [...]” (SATER, TEIXEIRA, 1992).

## RESULTADOS

A Palestra Musical já foi apresentada em mais de 30 municípios (dos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e Pernambuco), tendo atingido mais de 35 mil pessoas. Ela é apresentada em diversos eventos de entidades públicas (prefeituras, associações), privadas (empresas, semana de prevenção de acidentes) e de cunhos científicos (como no Simpósio Internacional de Pesquisa em Estilos de Vida e Saúde (2014), realizado em Ipojuca-PE, e no XI Congresso Brasileiro de Atividade Física & Saúde (2017), que aconteceu em Florianópolis-SC). Pode-se verificar esses encontros na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Eventos de participação da Palestra Musical.



- a) Participação no X Congresso Nacional da Rede Feminina de Combate ao Câncer, em Joinville-SC (2014).
- b) Evento destinado a universitários da Universidade do Contestado em Mafra-SC (2015).
- c) Abertura dos projetos para idosos do Serviço Social do Comércio (SESC) em Itajaí-SC (2016).
- d) Curso de preparação para aposentadoria da Eletrosul em Florianópolis-SC (2017).

A intervenção tem atingido diversos públicos, como adolescentes, adultos, idosos, profissionais de saúde e trabalhadores. Em casos específicos, músicas diferentes podem ser utilizadas, a fim de aproximar o público-alvo aos temas abordados.

Relatos demonstram o impacto da Palestra Musical, como o da senhora Rosarita Franzoni Bousfield, da Associação dos Aposentados e Pensionistas, do Sistema FIESC:

“A Palestra Musical foi um bálsamo para meus ouvidos e um refrigerio para continuar a caminhada. Foi uma verdadeira motivação para refletir sobre a minha vida e a maneira como quero continuar vivendo, seguindo em frente”.

Já a senhora Cristiane Gilgen, gerontóloga da Instituição Bethesda, de Joinville, traz que

A Palestra foi simplesmente maravilhosa, emocionante e estimulante. No formato musical, a “palestra”, a conversação com os demais, fica extrovertido, animado, ninguém padece por tédio. Isso é perfeito, pois todos passam a entender a mensagem. E o tema da palestra chega ao seu objetivo de uma maneira delicada, prazerosa e conclusiva.

Por fim, o relato da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Amanda Streit, ex-presidente da Associação Nacional de Gerontologia em Santa Catarina e professora da Universidade Federal do Amazonas:

Pude perceber com a Palestra, de uma forma simples e emocionante, que não existem sonhos que não possam ser realizados e que somos responsáveis por eles. A oportunidade de ouvi-lo foi única e inspiradora, pois, de uma maneira agradável, consegue transmitir o conhecimento sobre a vida, valores e a importância de viver com prazer. Foi lindo ver a vibração do público, as lágrimas que muitos não conseguem conter e o sorriso de satisfação.

## CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Diante da importância em se manter um estilo de vida saudável no contexto das transições demográficas, nutricionais e epidemiológicas, a criação de estratégias que podem influenciar de maneira positiva a mudança de comportamento de indivíduos é essencial. A Palestra Musical pode ser uma forma de inspirar indivíduos para a aquisição de comportamentos saudáveis, por meio da educação em saúde, apresentada com músicas. Isso pode melhorar a autoeficácia e, conseqüentemente, a saúde de uma população.

Recomenda-se o uso dessa estratégia, mesmo não executando as canções no formato ao vivo, como apresentado nesta intervenção. Pode-se utilizar as músicas reproduzidas pelos seus intérpretes originais. Além do tema estilo de vida, a Palestra Musical apresentada neste artigo possui mais quatro temas: envelhecer com sucesso (destinada a idosos); o sucesso usa salto (destinado a mulheres); o legado (destinado a empresários e colaboradores); da teoria à prática (destinado a profissionais de saúde).

Assim, isso demonstra que mais assuntos podem ser explorados com essa metodologia, fazendo com que a educação em saúde seja repassada de forma prazerosa e inesquecível.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, G. Cuide-se bem. In: \_\_\_\_\_. *Guilherme Arantes*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1976. Faixa 7.

BEAULIEU, J.; SCUTCHFI, F. D. Assessment of validity of the National Public Health Performance Standards: the local public health performance assessment instrument. *Public Health Reports*, Lexington, v. 117, n. 1, p. 28-36, jan./fev. 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde. *Vigitel Brasil 2016: Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico*. Brasília: MS, 2017. Disponível em: <[https://www.ans.gov.br/images/Vigitel\\_Saude\\_Suplementar.pdf](https://www.ans.gov.br/images/Vigitel_Saude_Suplementar.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRITTO, S. Epitáfio. In: TITÃS. *A melhor banda de todos os tempos da última semana*. São Paulo: Abril Music, 2001. Faixa 6.

CARLOMAGNO, D.; OLIVEIRA, J. Simples desejo. In: BARBOSA, T. A. (Thia-guinho). *Ousadia & alegria*. Rio de Janeiro: Som Livre, 2002.

CARLOS, R.; CARLOS, E. É preciso saber viver. In: TITÃS. *Volume dois*. São Paulo: WEA, 1998 [1974]. Faixa 15.

CÉSAR, C. R. F. (Barbeirinho do Jacarezinho); DINIZ, M. Caviar. In: ZECA PAGO-DINHO. *Deixa a vida me levar*. Rio de Janeiro: Universal Music, 2002. Faixa 7.

COHEN, S. Social relationships and health. *American psychologist*, Washin-gton, v. 59, n. 8, p. 676, 2004.

EKELUND, U. et al. Does physical activity attenuate, or even eliminate, the detrimental association of sitting time with mortality? A harmonised me-ta-analysis of data from more than 1 million men and women. *The Lancet*, Londres, v. 388, n. 10051, p. 1302-1310, 2016.

FEIJÃO, A. R.; GALVÃO, M. T. G. G. Ações de educação em saúde na atenção primária: revelando métodos, técnicas e bases teóricas. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste (RENE)*, Fortaleza, UFC, v. 8, n. 2, p. 41-49, maio./ago. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/5296/3895>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

FLAUSINO, R. Dias melhores. In: JOTA QUEST. *Oxigênio*. Rio de Janeiro: Sony Music/Chaos, 2000. Faixa 2.

GAMBOGI, F.; SANTI, G. Do lado de cá. In: CHIMARRUTS. *Só pra brilhar*. São Paulo: EMI Brasil, 2000. Faixa 2.

HASKELL, W. L. et al. Physical activity and public health: updated recom-mendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, Indiana-polis, v. 116, n. 9, p. 1081, ago. 2007.

LI, Y. et al. Impact of healthy lifestyle factors on life expectancies in the US population. *Circulation*, Dallas, s/p, abr. 2018.

MAIA, T. Azul da cor do mar. In: \_\_\_\_\_. *Tim Maia*. Rio de Janeiro: Polydor, 1970. Faixa 10.

MARCOS, A. Como vai você. In: CARLOS, R. *Roberto Carlos*. São Paulo: CBS.

Records, 1972. Faixa 2.

MOTTA, N.; BARRA, R. Q. (Ruban). Dancing' days. In: SANTOS, L. *Anti ciclone tropical*. São Paulo: 1996 [1978]. Faixa 11.

NAHAS, M. V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 5. ed. rev. atual. Londrina: Midiograf, 2010.

NAHAS, M. V; BARROS, M. G. V; FRANCALACCI, V. O pentáculo do bem-estar: base conceitual para a avaliação do estilo de vida em indivíduos ou grupos. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Florianópolis, UFSC, v. 5, n. 2, p. 48-59, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.rbafs.org.br/RBAFS/article/view/1002/1156>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

NATIONAL PREVENTION COUNCIL. U.S. Department of Health and Human Services. *The National Prevention Strategy*. Washington, 2011. Disponível em: <<https://www.surgeongeneral.gov/priorities/prevention/strategy/index.html>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

PINTO, R. Só vou gostar de quem gosta de mim. In: VELOSO, C. *Muito mais Caetano*. Rio de Janeiro: Universal Music, 2005 [1967]. Faixa 20 (extra).

RICHARDSON, S. et al. Meta-analysis of perceived stress and its association with incident coronary heart disease. *American Journal of Cardiology*, s/l, v. 110, n. 12, p. 1711-1716, dez. 2012. Disponível em: <[https://www.ajconline.org/article/S0002-9149\(12\)01929-7/pdf](https://www.ajconline.org/article/S0002-9149(12)01929-7/pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2018.

RUSSO, R.; BONFÁ, M.; VILLA-LOBOS, D. Quando o sol bater na janela do seu quarto. In: LEGIÃO URBANA. *As quatro estações*. São Paulo: EMI, 1989a. Faixa 4.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Pais e filhos. In: LEGIÃO URBANA. *As quatro estações*. São Paulo: EMI, 1989b. Faixa 2.

SALES C. A. et al. A música na terminalidade humana: concepções dos familiares. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 138-145, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reusp/v45n1/19.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SANTANA, D. S. T.; ZANINI, C. R. O.; SOUZA, A. L. L. Efeitos da música e da musicoterapia na pressão arterial: uma revisão de literatura. *InCantare: Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, Curitiba,

Unespar, v. 5, p. 37-57, jul. 2014. Disponível em: <[http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/261/pdf\\_9](http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/261/pdf_9)>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SATER, A.; TEIXEIRA, R. Tocando em frente. In: SATER, A. *Almir Sater ao vivo*. Rio de Janeiro: Columbia Records, 1992. Faixa 2.

SILVA, M. T. et al. Prevalence of depression morbidity among Brazilian adults: a systematic review and meta-analysis. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 36, n. 3, p. 262-270, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v36n3/1516-4446-rbp-2014-36-3-262.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

VANDRÉ, G.; BARROS, T. Disparada. In: RODRIGUES, J. *500 anos de folia*. São Paulo: Trama, 1999 [1966]. Faixa 9.

VAZ, D. S. S.; BENNEMANN, R. M. Comportamento alimentar e hábito alimentar: uma revisão. *Revista UNINGÁ Review*, Maringá, Uningá, v. 20, n. 1, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/view/1557/1168>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

VIANNA, M. N. S. et al. A musicoterapia pode aumentar os índices de aleitamento materno entre mães de recém-nascidos prematuros: ensaio clínico randomizado controlado. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, v. 87, n. 3, p. 206-212, maio/jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v87n3/a05v87n03.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Expert consultation on diet, nutrition and the prevention of chronic diseases*. Geneva: WHO, 2002. Disponível em: <[http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42665/WHO\\_TRS\\_916.pdf;jsessionid=2DEAA5335C3470EBAD857D6A749116D0?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42665/WHO_TRS_916.pdf;jsessionid=2DEAA5335C3470EBAD857D6A749116D0?sequence=1)>. Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. *Global status report on non-communicable diseases*. Geneva: WHO, 2014. Disponível em: <[http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/148114/9789241564854\\_eng.pdf?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/148114/9789241564854_eng.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 13 jul. 2018.

ZANETTINI, A. et al. Quem canta seus males espanta: um relato de experiência sobre o uso da música como ferramenta de atuação na promoção da saúde da criança. *Revista Mineira de Enfermagem (REME)*, Belo Horizonte, UFMG, v. 19, n. 4, p. 1060-1069, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/1058>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

# PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS CORPORAIS

**Daiane Bottamedi<sup>1</sup>**

Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

## INTRODUÇÃO

O Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto n. 6.286 (BRASIL, 2007), resulta do trabalho integrado entre o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (MEC), na perspectiva de ampliar as ações de saúde aos alunos da rede pública de ensino e promover a comunicação intersetorial (BRASIL, 2009). Deve-se levar em consideração a competência político-administrativa do município, a diversidade sociocultural e a autonomia de educandos e equipes pedagógicas envolvidas (BRASIL, 2011).

O PSE desenvolve ações de prevenção, promoção e assistência à saúde, subdivididas em categorias daqueles que devem ser articuladas entre educação e saúde (BRASIL, 2007). Manifesta-se, no incentivo da participação escolar, em programas para o enfrentamento de vulnerabilidades que comprometem o desenvolvimento, por intermédio do fortalecimento de ações integradas ao cuidado em saúde (BRASIL, 2011). De tal modo, converte-se na ampliação de ações à saúde e no apoio formativo e continuado dos profissionais.

Promovem-se ações de saúde por meio da valorização da cultura local, incorporando elementos culturais às práticas educativas (BRASIL, 2015a). “Preconiza que suas ações sejam desenvolvidas a partir da realidade do território de responsabilidade compartilhada e da construção coletiva com os atores que o compõem” (BRASIL, 2015b, p. 18). Nesse contexto, instigam-se as práticas correlacionadas à cultura, utilizando-as como espaço de diálogo intersetorial e reconhecimento da realidade local.

O ambiente escolar configura práticas socioculturais que ultrapassam as fronteiras escolares e, nesse enfoque, se entende o PSE, inserido no cotidiano escolar e disseminado para além das suas demarcações

---

<sup>1</sup> CREF-SC: 020259. Pós-graduanda do Programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica/Saúde da Família (Univali). E-mail: dai.bottamedi@gmail.com.



(BRASIL, 2009). Nesse segmento, a escola transpassa a aprendizagem prático-pedagógica e proporciona um ambiente de interação, socialização e reflexão, atuante no papel formativo e de identidade da criança.

Nesse espaço, o profissional de Educação Física inserido no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) utiliza o apoio matricial como uma ferramenta de gestão de cuidado, oferecendo tanto retaguarda assistencial quanto suporte técnico-pedagógico, além de ampliar as possibilidades de integração comunicativa entre distintos saberes, baseados na construção de espaços coletivos, mediante procedimentos dialógicos para compartilhamento de conhecimento e mantendo uma relação de horizontalidade entre os profissionais (CAMPOS; DOMITTI, 2007).

O profissional flexibiliza a articulação de conhecimentos e desenvolvimento de competências dos envolvidos, o que viabiliza consolidar o cuidado (BRASIL, 2013), tencionando a relação de diálogo entre diferentes olhares, saberes e acordando caminhos de intervenção entre os vários sujeitos envolvidos no processo.

Entre as ilimitadas possibilidades do profissional de Educação Física, considerar a visão global de todo contexto sociocultural corresponde a um princípio de cuidado. É necessário assumir as práticas, de modo que elas não visem apenas um mecanismo de produção de gasto energético, mas superando o modelo biomédico e gerenciado (GONZALVES, 2015).

Nesse sentido, as práticas corporais ampliam possibilidades de escuta, encontro, observação e mobilização das pessoas, para que, no cuidado com o corpo, construam relações de corresponsabilidade e vínculo, de modo a potencializar o uso de espaços públicos de convivência. Além disso, compõem elementos da cultura corporal, incorporados no movimento, gestualidade, expressão corporal e agregam as mais diversas manifestações expressivas do ser humano por meio do corpo (CARVALHO, 2006).

Provocar espaços de reflexões ao modo de vida das pessoas facilita possibilidades que respondam às necessidades de saúde (OLIVEIRA JUNIOR et al., 2017). O esforço está na atuação dos sujeitos em compreender seus movimentos em interação com os processos sociais (DAMICO; KNUTH, 2014).

O trabalho com as práticas corporais podem auxiliar no sentido de conduzir a consciência e descoberta corporais (CARVALHO, 2006), trilhando por um caminho em direção à corresponsabilização de cuidado e protagonismo dos sujeitos. Nessa direção, é necessária a preocupação profissional relacionada à saúde da população, assumindo seu papel social e de transformador da cultura corporal (MACHADO, 2007).

## JUSTIFICATIVA

Diante a conjuntura atual, devido à associação das crianças a determinado padrão de comportamento e medicalização em ocorrência desse desvio, utilizar práticas corporais pode ser uma ferramenta para desenvolver habilidades de autoconhecimento sobre os comportamentos e sentimentos, isto é, pensar nas práticas corporais como aquelas capazes de criar espaços de autonomia e ampliação do cuidado.

Ao mencionar as práticas corporais, em uma vertente introspectiva, é possível fazer uma releitura da respiração. Considerada vital para preservação da vida, a respiração é uma das funções primordiais do organismo e ocorre fisiologicamente pelo nariz. No entanto, decorrências patológicas acarretam às crianças a substituição da respiração nasal por padrão de suplência oral ou misto (MANIGLIA et al., 2002), tendo, entre as consequências, alterações na qualidade do sono, postura corporal, desempenho (HITOS et al., 2013) e implicações que interferem no equilíbrio (ROGGIA, 2016) e, posteriormente, conduzindo como hábito para a vida adulta esse padrão respiratório.

Além de ser primordial para o funcionamento orgânico, a respiração possui suporte para o funcionamento das capacidades mentais e relaxamento e ameniza as tensões musculares envolvendo práticas corporais e aspectos psicológicos (LIMA, 2005). Ter domínio de uma respiração consciente, concentrando-se no movimento e, consequentemente, no corpo impacta positivamente para a aquisição de autoconhecimento e consciência corporal.

No entanto, práticas que nos remetem à descoberta e consciência do corpo, ao significado do cuidar e estar atento aos desconfortos e às diversas maneiras de perceber e exercitar a sua potência ainda são tímidas (CARVALHO, 2006).

Consideremos aqui a escola como espaço relevante para promoção de saúde, em seu ofício de formador de cidadãos críticos, estimulando o exercício de direitos e deveres, autonomia e controle das condições de saúde e qualidade de vida (BRASIL, 2015), ao mesmo tempo em que entende a prática profissional em uma global possibilidade de atuação no cuidado, além do conceito biopatológico (MACHADO, 2007). Utilizar, portanto, do espaço escolar seria um desafio e uma possibilidade de ponte para aplicação de práticas corporais agregadas à respiração, abrindo portas para que as crianças protagonizem seu desenvolvimento e atuem sobre suas condições de saúde.

## OBJETIVOS

- Propor práticas corporais como alternativa para consciência corporal, autoconhecimento e autoconsciência no cotidiano escolar de crianças e professores.
- Oferecer apoio matricial aos professores para que eles utilizem essas práticas no cotidiano escolar.

## METODOLOGIA

O PSE foi utilizado como ponte para o diálogo intersetorial entre a Escola de Ensino Fundamental Padre Vendelino Wiemes e a Unidade Básica de Saúde (UBS), ambos do bairro Cedrinho, em Brusque-SC.

Foram realizadas reuniões articuladas entre a coordenação pedagógica da escola e um profissional da Estratégia de Saúde da Família (ESF), nomeados facilitadores do PSE. Neste segmento, expostas as necessidades da escola e dos alunos, houve solicitação de apoio do NASF.

Posteriormente, conhecendo a realidade e as necessidades coletivas e individuais, foi planejada a estrutura da ação. Para a organização e o alcance dos objetivos, organizou-se o caminho metodológico da ação em quatro etapas.

Elaboradas as atividades, foram pactuados os encontros. Em circunstância de disponibilidade dos profissionais e almejando mais aproveitamento dos envolvidos, as etapas elaboradas para a ação foram subdivididas em intervenções quinzenais com duração aproximada de 30 minutos.

## DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

As reuniões articuladas entre a coordenação da escola, os facilitadores do PSE e o NASF obtiveram como resultado uma ação com finalidade de promover práticas corporais como alternativas para consciência corporal e autoconhecimento dos estudantes e apoio para professores. As ações foram subdivididas em quatro etapas para organização, processamento e apropriação das atividades para os participantes:

### ETAPA 1

Apresentação dos profissionais e do Sistema Único de Saúde (SUS): optou-se, para esse momento introdutório com mediação, o uso de imagens por meio de linguagem lúdica e participação das crianças

como estratégia para aproximá-las dos profissionais e integrá-las na realidade local. Acredita-se na educação contribuinte para a sensibilização, instigando o posicionamento crítico sob a perspectiva de saúde e condições de vida, assim como participação e controle das políticas públicas (BRASIL, 2015a). Foram apresentados as esferas e os princípios do SUS e, a partir do conhecimento das crianças, iniciado o diálogo, estimulando a participação, troca de saberes e conscientização dos envolvidos.

## ETAPA 2

**Práticas de respiração:** neste momento, foi realizada uma roda de conversa entre profissionais, crianças e professores para debater a respiração, pensando em contextualizar os envolvidos.

[...] faz-se necessário identificar e oportunizar a comunicação entre os conhecimentos prévios dos educandos sobre os conteúdos e promover ampliação desses conteúdos a partir de vivências, reflexões, diálogos, estudos e novas percepções que possam agregar releitura e compreensão da realidade na qual os sujeitos as manifestam (BRASIL, 2015a, p. 19).

A partir do conhecimento transferido pelas trocas realizadas, foram feitas práticas respiratórias e meditativas. As práticas possibilitam ao sujeito analisar suas vivências e percepções, reconstruindo suas interpretações pessoais e em relação aos outros (ROCHA; FERNANDES; MARQUES, 2015). A característica de focalizar a atenção auxilia no controle desta (MENEZES, 2009), servindo como canais de auxílio para o autoconhecimento e a autoconsciência.

## ETAPA 3

**Alongamentos e técnicas de relaxamento:** iniciou-se com uma discussão direcionada a respeito da tensão muscular, suas causas e seus efeitos, a fim de liberar a tensão muscular ocasionada pelas situações do cotidiano ou involuntariamente pela postura corporal. Foram realizados alongamentos musculares e técnicas de relaxamento associadas à respiração, incorporando as práticas corporais introspectivas,

caracterizadas por movimentos suaves e situações de aparente imobilidade, como é o caso de uma determinada postura ou de um exercício respiratório consciente, voltadas para a obtenção de uma maior consciência corporal, como consequência da atenção prestada às sensações somáticas produzidas por essas ações (GONZÁLEZ, 2015, p. 141).

Isso permite essa conexão entre corpo e pensamento, devido à atenção utilizada para a realização dos movimentos em sintonia com a respiração, a consciência corporal e as reflexões referentes à circunstância.

#### ETAPA 4

Ludicidade e musculatura respiratória: na última etapa do processo, foram realizadas práticas corporais, expressões e movimentos faciais para estimular a musculatura respiratória acessória e diafragmática. Foi criado um ambiente lúdico e integrador, com expansão sensível e emocional das crianças. Tratou-se de um momento envolvido por brincadeiras, de dinamismo, descontração e companheirismo, construído espontaneamente pelos integrantes, seguida de uma roda reflexiva. Em direção ao encerramento das atividades, houve uma breve retrospectiva das quatro etapas para recordar o que foi observado, vivido e compreendido no decorrer dos encontros, seguido de um *feedback* da turma e dos professores perante às práticas.

Entre idades, histórias e contextos, processo de transição e adaptação escolar, as crianças foram ativamente participativas, com troca de experiências, relatos e questionamentos.

É importante compreender as práticas corporais concomitantemente integradas à cultura, para assumirem seu papel incorporado ao cotidiano (BRASIL, 2015a). Nesta perspectiva, os encontros foram reconhecidos pelos participantes, e as práticas realizadas apropriadas como conhecimento gerenciado para vida, transpassando o ambiente escolar e refletindo sobre consciência corporal, autoconhecimento e autocuidado.

Com os professores, foi possível realizar o compartilhamento de conhecimento, utilizando a concepção de apoio matricial e construindo um espaço de diálogo, agregação de recursos de saberes, contribuição com intervenções que aumentem a capacidade resolutiva (CAMPOS; DOMITTI, 2007) e oferecer subsídios para que eles o utilizem no cotidiano escolar.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora sem evidências quantitativas dos resultados, notaram-se pontos positivos com esta ação. Os encontros proporcionaram a possibilidade de (re)pensar estratégias e olhares sobre as práticas corporais no âmbito escolar.

As reuniões articuladoras e os momentos iniciais de conversa devem ser reconhecidos como importantes nesse processo de construção

das atividades, a partir da realidade vivida e das necessidades reais.

A prática desenvolvida no primeiro encontro possibilitou utilizar a escola em seu papel de formadora crítica como ponte para o estímulo da compreensão dos direitos de saúde enquanto cidadão. Os encontros seguintes aproximaram a realidade das crianças ao autoconhecimento e à consciência corporal para gerir possibilidades e qualificar situações no âmbito escolar e em determinadas condições de vida.

Os momentos criados oportunizaram participação ativa e troca de experiências entre os envolvidos, proporcionando-lhes a exposição de seus conhecimentos e assimilação de novos saberes, os quais foram acrescidos durante as práticas desenvolvidas nos encontros.

No decorrer deste processo, o evidente envolvimento dos professores foi essencial para o diálogo horizontal e apoio matricial, fator importante para a continuidade da prática no âmbito escolar.

Alunos e professores relataram o efeito positivo após os encontros: os alunos referiram utilizar as práticas, principalmente as que proporcionavam a respiração consciente no ambiente escolar e em casa, introduzindo a prática às suas rotinas; já os professores utilizaram as práticas com os alunos em ocasiões que demandam a emoção deles, como aquelas em que originam ansiedade ou requerem concentração (momentos preparatórios à apresentação de trabalho e provas, por exemplo). Com os relatos, a aproximação das práticas ao cotidiano dos envolvidos efetivou os resultados esperados com a ação.

## RECOMENDAÇÕES

Como recomendação para replicação desta proposta, é necessário haver conscientização das instituições e dos professores para a inserção de elementos que contribuam para a formação integral dos educandos. Sugere-se, por este caminho, a reflexão sobre as práticas corporais no âmbito escolar ou em locais onde a expressividade e o relaxamento são pouco abordados.

Propor práticas corporais que retomam experiências introspectivas, expansivas, de conscientização, de percepção e respeitam as individualidades e impressões pessoais são possibilidades a serem tomadas.

Recomenda-se, também, conhecer o contexto sociocultural e as necessidades coletivas e individuais para o planejamento das práticas como alternativas assertivas.

Espera-se, por mediação a esta prática, a ampliação do olhar às práticas corporais escolares e suas possibilidades.

## AGRADECIMENTOS

Para a equipe de ESF da UBS Cedrinho, em especial às agentes comunitárias de Saúde, Cátia e Fabiana, por todo o envolvimento e toda a articulação com a escola.

À direção, à coordenação e aos professores da Escola de Ensino Fundamental Padre Vendelino Wiemes, que ficaram sempre à disposição.

Aos profissionais de Educação Física, Cristian Haag e Larissa Fischer, pelo apoio às atividades.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6286-5-dezembro-2007-565691-publicacaooriginal-89439-pe.html>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Caderno de atenção básica saúde na escola*. Brasília: MS, 2009. (Série B. Textos Básicos de Saúde Cadernos de Atenção Básica, n. 24). Disponível em: <[http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/cadernos\\_ab/abcad24.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/cadernos_ab/abcad24.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Cadernos temáticos do PSE – práticas corporais, atividade física e lazer*. Brasília: MS, 2015a. Disponível em: <[http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/caderno\\_praticas\\_corporais\\_atividade-fisica\\_lazer.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/caderno_praticas_corporais_atividade-fisica_lazer.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Cadernos temáticos do PSE – direitos humanos*. Brasília: MS, 2015b. Disponível em: <[http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/caderno\\_direitos\\_humanos.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/caderno_direitos_humanos.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Passo a passo programa saúde na escola: tecendo caminhos da intersetorialidade*. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. (Série C. Projetos, programas e relatórios). Disponível em: <[http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/passoa\\_passo\\_programa\\_saude\\_escola.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/passoa_passo_programa_saude_escola.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

CAMPOS, G. W.; DOMITTI, A. C. Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 399-407, fev. 2007. Disponível

em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n2/16.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

CARVALHO, Y. M. Promoção de saúde, práticas corporais e atenção básica. *Revista Brasileira de Saúde da Família*, Brasília, v. 11, p. 33-45, 2006. Disponível em: <[http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/revistas/revista\\_saude\\_familia11.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/revistas/revista_saude_familia11.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

DAMICO, J. G. S.; KNUTH, A. G. O des(encontro) das práticas corporais e atividade física: hibridações e borramentos no campo da saúde. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 329-350, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/39474/28355>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

GONZÁLEZ, F. J. Práticas corporais e o Sistema Único de Saúde. In: GOMES, I. M.; FRAGA, A. B.; CARVALHO, Y. M. (org). *Práticas corporais no campo da saúde: uma política em formação*. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p. 135-162.

HITOS, S. F. et al. Respiração oral e alteração de fala em crianças. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 89, n. 4, p. 361-365, maio/jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v89n4/v89n4a07.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

LIMA, R. F. Suportes básicos e neurofisiologia das práticas meditativas. *O portal dos psicólogos*, p. 1-18, 2005. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0266.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

MACHADO, D. O. O. A educação física bate à porta: o programa de saúde da família (PSF) e o acesso à saúde coletiva. In: FRAGA, A. B.; WACHS, F. (orgs.). *Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

MANIGLIA, J. V. et al. Rinosseptoplastia em crianças. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 320-323, maio/jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rboto/v68n3/10386.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

MENEZES, C. B.; DELL'AGLIO, D. D. Por que meditar? A experiência subjetiva da prática de meditação. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, UEM, v. 14, n. 3, p. 565-573, jul./set. 2009.



OLIVEIRA JUNIOR et al. Práticas corporais na Atenção Básica: vivências de profissionais de Educação Física inseridos na residência multiprofissional em Atenção Básica/Saúde da Família e atuando no NASF de municípios do litoral norte catarinense. In: CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA. *Boas Práticas na Educação Física Catarinense*. 3. d. Florianópolis: CREF3/SC, 2017. p. 87-94.

ROGGIA, B. et al. Postura e equilíbrio corporal de escolares de oito a doze anos com e sem respiração oral. *CoDAS*, v. 28, n. 4, p. 395-402, jul./ago. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/codas/v28n4/2317-1782-codas-2317-178220162015002.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

ROCHA, M. D.; FLORES, J. F.; MARQUES, L. F. Fundamentos da meditação no ensino básico: transdisciplinariedade, holística e educação integral. *Revista Terceiro Incluído*, Goiânia, NUPEAT-IESA-UFG, v. 5, n. 2, p. 398-413, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/38797/19569>>. Acesso em: 7 jul. 2018.



ARTIGOS DE  
**ACADÊMICOS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

# A PERCEÇÃO DE INDIVÍDUOS PORTADORES DE HIV/AIDS SOBRE AS BARREIRAS E OS FACILITADORES PARA A PRÁTICA DE EXERCÍCIO FÍSICO

**Chaiane Rodrigues Souza**

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

**Geiziane Laurindo de Moraes<sup>1</sup>**

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

**Djeniffer Elias da Silva**

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

**Joni Marcio de Farias**

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

**Josiane Laurindo de Moraes**

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

## INTRODUÇÃO

A Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) é uma epidemia global, que chegou ao Brasil por volta de 1986, e com o número de casos identificados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) aumentando vertiginosamente: atualmente, são 734 mil pessoas vivendo com HIV/AIDS no país (BRASIL, 2014). O primeiro caso registrado foi nos Estados Unidos, em meados de 1980, porém há relatos não confirmados que seu início foi na África (BRAUNWALD; FAUCI, 2013).

Conforme Guyton e Hall (2006), a AIDS é uma doença causada pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), podendo ir do período de incubação até o surgimento dos sintomas, configurando enfermidade complexa, por destruir o sistema imune e se multiplicar de forma contínua no organismo, deixando o indivíduo suscetível a microrganismos causadores de doenças infecciosas.

O HIV pode ser transmitido de várias formas (SILVERTHORN, 2010):

---

<sup>1</sup> E-mail: geisi.morais@hotmail.com | Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção da Saúde (GEPPS).

- as práticas sexuais sem proteção são consideradas uma das vias mais comuns de contaminação: 85% dos casos são sexualmente transmitidos, estando o vírus no esperma e na secreção vaginal;
- também pode ocorrer pela transfusão de sangue infectado, introduzindo o vírus diretamente na corrente sanguínea;
- pode ainda ser transmitido por órgãos transplantados contaminados;
- ainda há casos de acontecer por transmissão perinatal, quando a mãe transmite para o filho pela placenta ou no momento do parto, no contato direto com o sangue, e durante a amamentação;
- ainda se corre o risco de contaminação no momento de compartilhar seringas de drogas ilícitas, como a heroína.

Com a identificação do vírus do HIV pelo procedimento da coleta de sangue, o portador inicia o tratamento por meio de antirretrovirais; estes, por conseguinte, podem causar efeitos imediatos, como vômitos, diarreias ou eventos adversos em longo prazo, além da lipodistrofia muscular (perda da massa corporal gorda e magra) e das doenças cardiovasculares (BRASIL, 2012).

A lipodistrofia afeta diretamente todo o metabolismo, podendo levar a pessoa à morte. Um dos fatores que atualmente é indicado como forma de profilaxia a essas alterações são os exercícios físicos (MCARDLE; KATCH; KATCH, 2011). Outras alterações são percebidas e estudadas como: diminuição da libido, problemas esofágicos, distúrbios neurológicos e demência por não aceitação da doença ou pelas ações dos retrovirais, distúrbios gástricos e intestinais e alterações endócrinas (BRAUNWALD; FAUCI, 2013).

Em relação aos exercícios físicos e seus reais benefícios à saúde dos indivíduos, nos últimos anos há uma mudança na sociedade quanto à percepção em relação a esta prática como prevenção e tratamento de doenças, aumentando, assim, a expectativa de vida (NAHAS, 2006). Segundo Silverthorn (2010), o exercício físico moderado pode auxiliar no aumento da imunidade, melhorando as condições físicas e o funcionamento orgânico, entre outros vários fatores registrados com esta prática, como a interação social e, conseqüentemente, a redução da depressão.

O programa de condicionamento físico, combinado de exercícios aeróbios, força e flexibilidade em intensidade moderada, apresenta

respostas fisiológicas significativas e aparenta não representar riscos para os portadores de HIV/AIDS, auxiliando nas síndromes metabólicas causadas pelo uso de retrovirais e na melhora da satisfação de vida, sem causar prejuízos à progressão da doença (GOMES et al., 2010).

A atividade física, portanto, é um fator benéfico ao estado clínico e patológico, além de prevenir doenças oportunistas que possam surgir com o uso dos medicamentos usados pelos portadores de HIV/AIDS (BRASIL, 2012).

Este artigo analisa os fatores determinantes da prática de exercício físico de portadores de HIV/AIDS, especialmente por meio da existência de fatores facilitadores e percepção de barreiras.

## METODOLOGIA

Adotou-se como metodologia de pesquisa a qualitativa, por meio de um grupo focal. Segundo Vergara (2004), a utilização do grupo focal é adequada quando a finalidade é esclarecer como os indivíduos consideram uma experiência, uma noção ou um acontecimento, visto que o debate durante os encontros é verdadeiro ao proporcionar informações sobre o que as pessoas refletem e sentem ou como agem.

Essa metodologia é uma das ferramentas da pesquisa qualitativa de cunho descritivo e é muito aplicada nas ciências sociais. Foi utilizada a estratégia da roda de conversa, tematizando a prática de exercício físico, suas barreiras e suas facilidades.

O grupo foi composto por oito mulheres e quatro homens, com idades entre 34 e 65 anos, pertencentes ao Programa de Atenção Municipal às DST/HIV/AIDS (Pamdha), da Prefeitura Municipal de Criciúma. Atualmente, a instituição atende cerca de 1.500 pessoas infectadas, mas participaram da pesquisa apenas aquelas que tiveram interesse no assunto abordado pelos pesquisadores.

A coleta de dados foi realizada no próprio Pamdha, na sala de encontro mensal do grupo, e teve a seguinte organização:

- os pesquisadores, de posse de um roteiro de perguntas, estabeleceram um diálogo com os pacientes verificando as barreiras e os facilitadores para a prática de exercício físico, bem como os motivos que facilitavam ou dificultavam sua inserção em locais para a prática;
- os avaliados foram identificados por códigos, e as conversas foram gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise das falas.

Posteriormente, os dados foram categorizados pelas barreiras e, posteriormente, os facilitadores. Além disso, foram estratificados pelo ambiente físico, social e psicológico.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para melhor compreensão e aprofundamento dos dados da pesquisa, optou-se por fazer uma análise mais categórica, a partir da estratificação das falas e dos critérios utilizados para definição sobre fatores que impossibilitam barreiras e que incentivam facilitadores encontrados para a prática de exercício físico por portadores de HIV/AIDS na cidade de Criciúma.

São encontradas, constantemente, pesquisas sobre os fatores que exercem influência e definem a prática de exercício físico na busca da compreensão dos fatores que interferem na adesão e aderência a ela e que possam contribuir para que os profissionais da área estabeleçam uma intervenção mais eficiente. Nesta perspectiva, vários modelos teóricos estão sendo desenvolvidos, no esforço de apreender e estudar os fatores que exercem grande influência na prática de exercício físico – estes, em conjunto com os fatores intrapessoais, exercem influência no modo de vida dos indivíduos (REIS, 2001).

Relacionando o ambiente físico (problemas de natureza ambiental), a segurança (criminalidade) e a falta de ambiente físico apropriado (acessibilidade), os entrevistados apontam que

[...] eu me sinto melhor em caminhar na rua, porque não tenho mais vontade de ir para uma academia. [...] é o que me dá conforto [...]. Eu acordo às 5 horas da manhã, saio de noite. A polícia até já veio atrás de mim (risos) por estar noite ainda [...] (mulher, J. F. G., 56 anos).

[...] Lá onde eu moro é mais morro do que reta, aí tem gente que me diz: Ah! Mas tem uns lugares mais retinhos [...] (mulher, A.S., 55 anos).

---

<sup>2</sup>Razões, motivos declarados pelo indivíduo que representam um fator negativo em seu processo de tomada de decisão (neste caso, para a prática de exercício físico). São fatores determinantes negativamente associados à prática de exercícios físicos.

<sup>3</sup>São fatores determinantes positivamente associados à prática de exercícios físicos, os quais atuam favoravelmente no processo de tomada de decisão, predispondo o indivíduo à prática de exercícios físicos.

De acordo com as falas, nota-se que o fator segurança (polícia, criminalidade) e ambiental (morros) são as barreiras encontradas para a prática de exercício físico.

Segundo Vitorio (2011), essas alterações no espaço físico podem prejudicar diretamente no comportamento do sujeito, variando entre sua convicção, seus conhecimentos, suas preferências e suas atitudes para a prática de exercício físico e uma vida mais ativa. Reis (2001) complementa que os fatores como segurança, morros e caminhos seguros afetam diretamente na atividade física regular.

Sobre a barreira socioeconômica, os entrevistados apontaram que

[...] tenho bastante vontade de entrar numa academia, numa zumba, mas não tenho condições [...] falta oportunidade (mulher, D., 65 anos).

[...] academia está muita cara, particular não dá! (mulher, M. E., 48 anos).

Não pratico. Não tenho muito tempo para isso não, trabalho muito (homem, R. O., 51 anos).

O trabalho está intimamente relacionado com o modo de vida dos indivíduos. Dentre outros fatores, as horas disponíveis para a realização de outras atividades e a condição socioeconômica estão relacionadas como barreiras para a prática de exercício físico (MARTINS, 2000), assim como fatores de nível socioeconômico, estado civil, idade e *status* social (REIS, 2001).

Indivíduos que possuem mais de 50 anos vivenciam uma mudança gradual na dedicação do período trabalhado ao tempo para o lazer, principalmente quando a aposentadoria está próxima ou quando ela chega (REIS, 2001):

Até 2013, eu não tinha nenhum problema de saúde, aí veio a aposentadoria, que, para mim, é uma desgraça. Aí tu fica acomodado, né?! [...] e estou cuidando da minha mãe até hoje [...]. Então só caminho e ando de bicicleta [...] (homem, L. P., 58 anos).

[...] Eu tenho preguiça de caminhar. Antes de eu me aposentar não era assim. Eu andava de ônibus e descia a 1 km e meio longe da minha casa, todo dia e não tinha problemas em caminhar, e hoje eu não tenho motivação [...] (mulher, O., 61 anos).

A aposentadoria, de acordo com as falas, também é considerada um fator que impede os indivíduos de realizarem algum exercício físico, pois essa condição os deixa acomodados. Segundo Merquiades et al. (2009), esta é uma fase da vida do indivíduo que já cumpriu normas



e regras, horários e hierarquias, e, quando ela chega, a pessoa deveria gozar a vida, procurando atividades que proporcionem prazer. Nesse caso, a prática de exercício físico é de fundamental importância, trazendo muitos benefícios, como evitar o sedentarismo e aumentar a longevidade e a qualidade de vida.

De acordo com Reis (2001), os determinantes sociais aparecem por meio do apoio social propiciado com amparo, estímulo, incentivo de especialistas, família, amigos, comunidade e grupos organizados. Fazem parte desse fator, também, o compromisso com os parentes, o trabalho e as tarefas domésticas. Nesse sentido, quando as falas dos entrevistados foram avaliadas, foram observadas estas relações:

Eu preciso muito fazer exercício físico, caminhar ou sei lá, me exercitar, por orientação médica, mas não faço (mulher, O., 61 anos).

Eu sou obrigada a fazer, mas não faço nada. [...] cada vez que vou à reumatologista, ela pergunta: está fazendo caminhada, fazendo exercício? Eu digo: não [...] (mulher, A. S., 55 anos).

Eu sou diabética. E o médico me mandou caminhar, fazer exercício. Mas o médico do coração já disse que não era para mim fazer muito esforço [...] (mulher, A. O., 49 anos).

Elas vêm ao encontro ao que os médicos atualmente recomendam, compreendendo de acordo com Leite e Gori (2004): a prática de exercício físico tem apresentado muitas vantagens para este público, pois auxilia no controle, no tratamento e na prevenção de outras doenças oportunistas que possam vir a ser concebidas, devido à imunidade baixa.

Ainda como fator social, outra barreira apontada pelos entrevistados é a falta de incentivo, interesse e companhia para a prática de exercício físico:

[...]. Mas cadê o impulso, cadê o incentivo? [...]. Falta isso aí, um incentivo, e eu sei que preciso. [...] Se tem uma amiga, assim que passa lá, não tem problema, já estou indo [...] (mulher, O., 61 anos).

Eu não faço nenhum tipo de exercício, sozinha eu não tenho vontade de fazer, [...] quem sabe com uma companhia (mulher, I. M., 34 anos).

Eu quero muito fazer, eu gosto de realizar exercícios físicos, só não tenho incentivo. Gostaria de ter uma companheira [...] (mulher, M. E., 48 anos).

[...] eu não gosto de fazer sozinha. Se alguém fizer comigo, eu faço (mulher, A. O., 49 anos).

É imprescindível o incentivo e até mesmo a presença de amigos e familiares, pois assim os indivíduos se sentem seguros e confiantes na prática de exercício físico, não desistindo de realizá-la, sendo que o programa de treino terá um grande avanço e, assim, poderá corroborar para a qualidade de vida dos portadores de HIV/AIDS (LEITE; GORI, 2004).

Segundo Paes e Borges (2010, p. 16),

[...] o convívio social pode se ampliar quando se buscam atividades ao ar livre, em academias ou clubes. Isso ajuda a evitar o isolamento social e pode servir de estímulo para aderir à prática de exercícios físicos.

Outro determinante que foi possível observar nas falas é que os portadores não possuem orientação e informações a respeito da prática:

[...] Estou empolgado com a possibilidade de fazer algum tipo de exercício físico, mas eu só consigo fazer se eu tiver algum tipo de orientação. Eu não tenho essa informação. Não consigo fazer se eu não souber por onde começar. Pelo pesado, pelo mais leve, essas coisas eu preciso saber, eu preciso fazer [...] (homem, L. P., 58 anos).

[...] Até a médica disse que, se eu for fazer, tem que ter uma pessoa qualificada. Porque não é qualquer exercício que eu posso fazer, tem que ter uma pessoa para te orientar [...] (mulher, A. S., 55 anos).

A orientação é de extrema importância para os portadores de HIV/AIDS, pois, segundo Paes e Borges (2010), um planejamento de exercício físico necessita ser individual e neste deve estar estabelecido e definido os objetivos e os limites. Logo, precisa ser algo programado e monitorado de acordo com as necessidades de cada indivíduo. Porém existe pouca literatura que fundamente as práticas dos profissionais de Educação Física para este tipo de público.

Por fim, o fator psicológico, segundo Reis (2001), são determinantes relacionados aos sentimentos, às crenças e às percepções dos indivíduos e da intenção de praticar exercícios, sendo que o sentimento de prazer, medo, preconceito (discriminação social), autoestima, autoconfiança e motivação são os mais apontados entre o grupo de entrevistados, como é possível observar nas falas a seguir:

[...] se tiver uma turma, motiva mais. Fazer comida só para mim é complicado, mas, se tiver mais um, já motiva (homem, L. P., 58 anos).

[...] mas me falta motivação porque aí vou sair cedo. Andar sozinha não é legal, entendeu? [...] (mulher, A. S., 55 anos).

[...] Sou muito desanimada, não tenho vontade de fazer, não. Só de pensar me cansa [...] (mulher, I. M., 34 anos).

Eu estou com falta daquele hormônio da felicidade, estou muito tristonha (mulher, M. E., 48 anos).

Falta motivação. [...] Eu tenho medo do preconceito, de alguém saber ou a gente ter de falar (mulher, D., 65 anos).

Meu medo é esse, de alguém saber que tenho HIV, de alguém vir perguntar eu ter de falar, sempre tem alguém que sabe e conta. Ninguém sabe que eu tenho isso, mas se alguém descobre... (mulher, I. M., 34 anos).

Tenho medo de procurar uma academia pelo preconceito e também de alguém saber. Já participei de um grupo na praia e não deu certo, porque não sou soropositivo, sou puta (mulher, O., 61 anos).

Para Almeida (2004), a exclusão social, a discriminação, a repulsa e a negação são reações caracterizadas pela sociedade mal informada em relação aos portadores de HIV/AIDS, trazendo o estigma em relação à doença e taxando os portadores como indivíduos sujos, drogados e, principalmente, com nomes pejorativos (como prostituta).

Pelas falas descritas acima, os fatores psicológicos apontados pelos entrevistados são: falta de motivação, desânimo, medo de outras pessoas saberem de sua condição (ser portador de HIV/AIDS) e preconceito.

A motivação é um elemento multifatorial do comportamento humano, derivado de desejos variados, resultante de elementos pessoais e socioambientais. Ela é provocada por estímulos e concepções extrínsecas (estímulos externos – ambiente) e intrínsecas (estímulos internos), que dão satisfação às necessidades e aos desejos dos indivíduos. Os estímulos internos estão voltados ao prazer e à satisfação, já os externos, para o recebimento de recompensas ou punições. Ao realizar a prática de exercício físico com motivação, os benefícios são diversos, como: aumento da autoestima e autoimagem, ativação dos hormônios da felicidade, relaxamento, sensações de prazer e satisfação, redução de doenças psicológicas, como depressão, ansiedade e estresse (GOMES et al., 2010).

Além dos benefícios apontados, o sentimento de prazer foi elencado em uma das falas dos entrevistados:

[...] me dá prazer estar na rua caminhando. Eu me sinto diferente cada vez que faço caminhadas. Dá satisfação, sabe? [...] (mulher, J. F. G., 56 anos).

Esse sentimento pode ser considerado um determinante, principalmente em indivíduos especiais, e a falta deste prazer na

prática de exercício físico se torna uma barreira extremamente forte (MARTINS, 2000).

Foram observadas também falas positivas, ou seja, que apontam facilitadores para a prática de exercício físico, conforme a seguir:

Faço zumba três vezes por semana, caminhada e corrida. [...] Nunca deixei de caminhar [...] Eu danço também, nos finais de semana vou aos bailes e danço seis horas, danço muito [...] Melhora a respiração da gente [...] o exercício melhora o estresse [...] (mulher, V. R. I., 50 anos).

Contudo, é necessário que os indivíduos portadores de HIV/AIDS sejam incentivados e estimulados sobre a adesão da prática regular de exercício físico e que estas barreiras (fatores) apontadas nas falas dos entrevistados sejam variáveis intervenientes para a reestruturação de comportamentos e hábitos saudáveis. É preciso, também, entender que o comportamento humano relacionado aos exercícios físicos e seus fatores determinantes sejam estudados, investigados e, assim, planejados para serem excluídos da vida dos indivíduos, implantando estratégias de intervenção que tenham a finalidade de interceder nas regras de comportamento inadequadas (MARTINS, 2000).

Além desses fatores que impossibilitam e incentivam a prática de exercício físico, é importante elencar que os portadores de HIV (soropositivos) possuem outras doenças, devido à função imunológica, e, quando perguntados na roda de conversa sobre o exercício físico, apareceram algumas falas a respeito:

[...] eu tenho problemas sérios na coluna, falta cálcio (osteopenia) [...] estou fazendo tratamento para cálcio (osteopenia) [...] se eu não fazer exercício físico aliado ao tratamento, não vai dar resultado.! [...] (mulher, A. S., 55 anos).

Meu colesterol é alto também, então sou obrigada a fazer alguma coisa (mulher, V. R. I., 50 anos).

Devido às doenças apontadas pelas entrevistadas, a solução é a atividade física regular, a qual, segundo Borges e Zirzanowsky (2013), traz diversos benefícios: desenvolvimento da eficiência física, resistência cardiorrespiratória, a massa muscular tem um aumento considerável e a gordura corporal diminui, reduz o cansaço e os sintomas causados pela lipodistrofia, auxilia na satisfação da autoimagem, beneficia os distúrbios psicológicos e faz com que os portadores de HIV/AIDS obtenham interação e convívio social, saindo, assim, do isolamento.

Dessa forma, os exercícios físicos restabelecem a predispo-

sição física (referente à boa saúde), ampliando a mobilidade e a força, deixando a pessoa com mais disposição e vitalidade no cotidiano, diminuindo efeitos como tristeza, depressão, cansaço, falta de apetite e debilidades ocasionadas pela baixa imunidade (SILVERTHORN, 2010).

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O objetivo proposto na pesquisa foi alcançado com êxito: a pesquisa, por meio do grupo focal, possibilitou levantar os determinantes para a não adesão à prática de exercício físico categorizados em três fatores: físico, social e psicológico.

Quanto ao fator físico, os determinantes apontados foram a recomendação médica e a falta de ambientes com orientação/informação profissional para a realização da prática correta de exercício físico, pois cada indivíduo necessita ter o acompanhamento de profissionais de Educação Física, como especialistas da área da saúde para a realização de um programa específico para cada indivíduo.

Quanto ao fator social, a falta de companhia e incentivo foi um dos determinantes mais elencados pelos participantes. Observou-se, de acordo com as falas, que muitos avaliados no estudo desejam realizar algum tipo de exercício físico, mas só não o fazem porque não gostam de realizar sozinhos ou não possuem incentivos – seja pela família, pelos amigos ou, até mesmo, pelos profissionais.

Já no fator psicológico, este foi o mais apontado pelos participantes. Existem muitas barreiras psicológicas, como o medo e a desmotivação para a prática de exercício físico, e, de acordo com as falas, eles não realizam a prática em academias com medo de serem descobertos e serem excluídos ou marginalizado diante da sociedade.

Quanto ao preconceito, é importante que ele seja trabalhado e debatido, principalmente nas academias e em programas públicos sobre o conhecimento científico a respeito dos portadores de HIV/AIDS, desde a diferença entre as siglas até os meios de transmissão e contato.

A sociedade precisa ter em mente que esses indivíduos devem viver nos mesmos ambientes e realizar exercícios como qualquer outra pessoa, sem rótulos, sem exclusão social. Necessita-se, portanto, de implantação de ações com acesso a programas de promoção da saúde, visando o processo de adesão à atividade física e podendo, assim, engajar essa população em uma vida fisicamente ativa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. C. B. *A trajetória silenciosa de pessoas portadoras de HIV contada pela história oral*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2004. Disponível em: <<http://www.ppgenf.ufpr.br/Disserta%C3%A7%C3%A3oAlmeida.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BORGES, A. C.; ZIRZANOWSKY, R. Prescrição de atividades físicas para pessoas portadoras do vírus HIV/AIDS. *EFDesportes Revista Digital*, Buenos Aires, v. 18, n. 184, 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd184/atividades-fisicas-para-portadoras-do-virus-hiv-aids.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/AIDS e das Hepatites Virais. *Recomendações para prática de atividades físicas para pessoas vivendo com HIV e AIDS*. Brasília: MS, 2012. Disponível em: <[http://www.aids.gov.br/system/tdf/pub/2012/59205/manual\\_atividade\\_fisica\\_pdf\\_30859.pdf?file=1&type=node&id=59205&force=1](http://www.aids.gov.br/system/tdf/pub/2012/59205/manual_atividade_fisica_pdf_30859.pdf?file=1&type=node&id=59205&force=1)>. Acesso em: 10 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Uma análise da situação de saúde no Brasil*. Brasília: Secretaria de Vigilância em Saúde; Departamento de Análise de Situação em Saúde, 2014.

BRAUNWALD, E.; FAUCI, A. S. *Manual de Medicina-Harrison*. 18. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

GOMES, R. D. et al. Efeito do exercício físico na percepção de satisfação de vida e função imunológica em pacientes infectados pelo HIV: ensaio clínico não randomizado. 5. ed. São Carlos: *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 14, n. 5, ano 7, p. 390-395, set./out. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v14n5/a07v14n5.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

GUYTON, A. C.; HALL, J. E. *Tratado de fisiologia médica*. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

LEITE, G. E.; GORI, R. M. A. *Atividade física para portadores do vírus HIV: investigando a realidade Jataiense*. *Revista Pensar a Prática*, Samambaia, UFG, v. 7, n. 1, p. 11-26, 2004. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/download/63/62>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MARTINS, M. O. *Estudo dos fatores determinantes da prática de atividades físicas de professores universitários*. 2000. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <[http://nucidh.ufsc.br/files/2011/09/dissertacao\\_marcelle.pdf](http://nucidh.ufsc.br/files/2011/09/dissertacao_marcelle.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2015.

MCARDLE, W.; KATCH, F. I.; KATCH, V.; L. *Fisiologia do exercício: nutrição, energia e desempenho humano*. 7. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

MERQUIADES, J. H. et al. A importância do exercício físico para a qualidade de vida dos idosos. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, São Paulo, v. 3, n. 18, p. 597-614, nov./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/Atividade%20f%EDsica,%20qualidade%20de%20vida%20e%20idosos.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

NAHAS, M. V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida*. 4. ed. Londrina: Midiograf, 2006.

PAES, L. S.; BORGES, J. P. *Tudo em cima! Exercícios físicos e qualidade de vida com HIV*. Rio de Janeiro: ABIA, 2010.

REIS, R. S. *Determinantes ambientais para a realização de atividades físicas nos parques urbanos de Curitiba: uma abordagem sócio-ecológica da percepção dos usuários*. 2001. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACAO\\_FISICA/dissertacao/Reis\\_atividade\\_fisica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/dissertacao/Reis_atividade_fisica.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2015.

SILVERTHORN, D. U. *Fisiologia humana: uma abordagem integrada*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VITORIO, C. V. *Barreiras que dificultam a prática de atividade física: uma revisão da literatura*. 2011. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/cemidefel/tccs/bacharelado/2011/2011-tccedfbach023.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

# BARREIRAS E FACILITADORES PARA A PRÁTICA DE EXERCÍCIO FÍSICO EM USUÁRIOS E EX-USUÁRIOS DE CRACK

Djeniffer Elias da Silva<sup>1</sup>

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

Barbara Pagani

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

Geiziane Laurinho de Moraes

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

Joni Marcio de Farias

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

## INTRODUÇÃO

O crack é uma substância psicoativa euforizante (estimulante), preparada à base da mistura da pasta de cocaína com bicarbonato de sódio e diversos componentes tóxicos, como gasolina, querosene e até água de bateria. Ele é pouco solúvel em água, mas se volatiliza quando aquecido e, portanto, é fumado em cigarros, tubos de alumínio ou PVC “cachimbos” (“marica”) – muitos destes feitos artesanalmente (JESUS, 2016) – ou é aquecido em uma lata. Após ser aquecido em temperatura média de 95 °C, passa do estado sólido ao de vapor. Quando queima, produz o ruído (*cracking*) que lhe conferiu o nome (BRASIL, 2011).

No Brasil, o consumo do crack se tornou popular nos anos de 1990, se alastrando com rapidez e ocasionando uma ruptura nos padrões socioeconômicos das cidades afetadas por essa doença. No II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas, o Brasil representa 20% do consumo mundial de cocaína e o maior mercado de crack (CANTÃO; BOTTI, 2016). Um estudo realizado em 107 maiores cidades do país aponta que o uso de crack foi de 0,7% para o sexo masculino e o maior índice do Brasil, com 1,2% (RIBEIRO; LARANJEIRA, 2010).

---

<sup>1</sup> E-mail: djeniffer.95@outlook.com | Grupo de Estudos e Pesquisa em Promoção da Saúde (GEPPS).



São diversos os fatores psicossociais e econômicos que geraram o aumento deste entorpecente, como o custo e o fácil acesso ao mercado de varejo, a rapidez dos seus efeitos e a sensação de euforia nostálgica. O número de usuários triplicou nos últimos dez anos, de acordo com relatórios internacionais (BRASIL, 2011). O crack atua no sistema nervoso central, instigando o usuário a utilizá-lo novamente para compensar o mal-estar, causando intensa dependência (RIGOTTO; GOMES, 2002). O uso frequente da substância faz com que se esgotem as reservas de dopamina, então o cérebro se torna menos sensível à droga, fazendo com que a sensação de prazer seja substituída por alucinações. (BRASIL, 2012).

O uso agudo ou crônico leva desde um estado de euforia à depressão após o uso (RIGOTTO; GOMES, 2002) e, quando inalado em doses maiores, causa irritabilidade, agressividade e até delírios. Tem ainda sintomas como aumento da temperatura e convulsões, dilatação pupilar, elevação da pressão arterial e taquicardia, infarto, dano cerebral, doença hepática e pulmonar, acidente vascular cerebral (AVC), doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), câncer de garganta e traqueia, além da perda dos dentes, pois o ácido sulfúrico presente na absurda fórmula dessas drogas trata de furar, corroer e destruir a dentição (BRASIL, 2012).

Para além de identificar as causas e consequências do uso do crack, há necessidade de desvelar suas barreiras para o tratamento, principalmente quando utilizadas terapias alternativas, como os exercícios físicos. Mialick (2014) relata que eles contribuem para o autocontrole, pois, sem as substâncias psicoativas no organismo, estas atividades geram sensação de prazer, bem-estar físico e mental, possibilitando ainda ao indivíduo reiniciar um ciclo de amizades saudáveis, tendo sempre em mente a manutenção de sua sobriedade. Isso sem mencionar o alívio do estresse físico, a liberação de endorfinas, a melhora do humor, o aspecto social, a autoconfiança e a conexão com sua força interior para a reabilitação (BARBANTI, 2012).

Contudo, observa-se que são poucas as narrativas sobre experiências exitosas utilizando o exercício físico como mecanismos para mudança de comportamento, uma importante lacuna para que novos estudos identifiquem as barreiras e facilidades na adesão a novos métodos de tratamento.

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo identificar e caracterizar as barreiras e os facilitadores para a prática de exercício físico em usuários de crack e o tratamento no Centro de Atenção Psicossocial para Álcool e Drogas (CAPS AD), apontando as fortalezas

e fragilidades para montagem de programas que possam ser mais efetivos nos recursos terapêuticos de dependentes químicos desta droga.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, a qual utilizou a técnica de grupo focal que, segundo Minayo (2000), caracteriza-se por ser capaz de verificar as opiniões, as relevâncias e os valores dos entrevistados – sendo uma estratégia utilizada para complementar informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação às suas crenças, atitudes e percepções. O grupo focal apresenta caráter exploratório e avaliativo, voltado à compreensão de dimensões subjetivas do coletivo, acerca do tema de estudo.

Esta metodologia prevê a obtenção de dados por meio de discussões em grupo, nas quais cada participante expressa sua percepção, suas crenças, seus valores, suas atitudes e suas representações sociais sobre o tema estudado.

A pesquisa foi realizada no CAPS AD, que tem por finalidade o atendimento diário à população que apresenta graves transtornos decorrentes do uso/abuso e dependência de substâncias psicoativas (álcool e outras drogas). O tratamento dispõe de: atendimento médico, psiquiátrico, psicoterapêutico e de enfermagem; prescrição e dispensação de medicamentos; acompanhamento de orientação (também familiar); atendimento em diversos grupos; visitas domiciliares aos usuários e atendimento ambulatorial de desintoxicação para os casos que não requerem internação.

A partir do acolhimento, o usuário é avaliado e inserido no plano terapêutico que atenda às suas necessidades de atendimento, de acordo com a avaliação de sua situação atual, podendo ser nos planos:

- intensivo (todos os dias);
- semi-intensivo (três períodos por semana);
- não intensivo (três períodos por mês);
- ou receber os encaminhamentos necessários.

A amostra foi composta utilizando dois critérios prioritários:

- participar voluntariamente das reuniões realizadas pelo CAPS AD;
- estar presente nos dias que foram realizadas as coletas por meio do grupo focal, totalizando 14 pessoas (13 homens e uma mulher).

Cada grupo focal teve a participação de sete pessoas e foi utilizado somente um encontro com cada grupo.

Todos os procedimentos da pesquisa foram autorizados e com liberação da participação dos usuários pelos gestores do CAPS AD. Posteriormente, foi realizado um convite público a todos os usuários do serviço com uma narrativa dos procedimentos adotados e o objeto do estudo. Os encontros foram marcados de acordo com a agenda do serviço, sendo que cada grupo levou aproximadamente 90 minutos de conversa, e realizados no próprio CAPS AD: um espaço amplo, de fácil acesso, silencioso, privativo, com boas condições de iluminação e ventilação.

A temática levada à discussão com os usuários versava sobre “barreiras e facilitadores para a prática de exercício físico”. Foram estabelecidos conteúdos-chaves em forma de categorias para encaminhamento da entrevista, ou seja, apresentavam-se as categorias e registravam-se as opiniões disferidas pelos usuários. As categorias utilizadas foram: fatores ambientais (clima, espaço físico, localização geográfica, falta de segurança na localidade, de equipamento, de tempo para atividade física, jornada de trabalho intensa e compromissos familiares); aspectos sociais (falta de convite de amigos, dificuldade de socialização, falta de oportunidade e de recursos financeiros); fatores físicos (limitação física e doenças que interferem na prática para o exercício físico); fatores psicológicos (experiências anteriores negativas, oscilações de animo, o trabalho já é um exercício, falta de motivação).

O procedimento de captura das falas foi por meio de um gravador, no qual o próprio facilitador controlou o uso, tendo em vista que a forma utilizada para alcançar o objetivo foi com temáticas específicas e, para controle das falas, os usuários foram enumerados (privacidade do sujeito).

A forma de análise utilizada foi a transcrição das falas, relatadas exatamente como o entrevistado se portou por meio das gravações, seguida da categorização de acordo com as temáticas, para posterior registro das ideias principais dos usuários. Com esses dados, serão relacionados com a literatura, na perspectiva de compreender quais são as barreiras e os facilitadores para esta população específica na prática de exercício físico sistemático, considerando as palavras, o contexto, a fre-

quência, a intensidade dos comentários, a especificidade das respostas e a consistência interna (MINAYO, 2000).

## ANÁLISE DE DADOS

O critério analítico que será apresentado se deu a partir de uma temática proposta referente à prática ou não de exercícios físicos por usuários de crack. Esta análise tem por objetivo apresentar um melhor esclarecimento relativo aos dados da pesquisa, que serão apresentados para que haja uma melhor compreensão quanto à discussão.

Ela tem o objetivo de retratar a realidade e os fatores que possibilitam ou não a prática destes exercícios de uma forma regular (considerada, quando há, por pelo menos 150 minutos semanais). Para se fazer possível a compreensão dessas práticas, elas foram divididas e relacionadas ao período de internação de dois grupos de sete pessoas cada um: o Grupo 1 é composto por usuários atendidos há menos de um mês, e o Grupo 2 por usuários atendidos há mais de um mês.

Em relação aos que não praticam exercício físico sistemático e se encontram internados há menos de um mês, os fatores apontados que interferem na adoção da prática são: não possuir recurso financeiro; não ter disponibilidade de tempo; não haver companhia para a execução do exercício; possuir algum tipo de limitação física; fazer o próprio uso do crack; desconhecer locais apropriados à prática.

Como exemplos desses fatores, pode-se observar nos relatos abaixo, pertencentes ao Grupo 1, cujo fator físico é um determinante para os usuários não realizarem os exercícios:

[...] tenho três hérnias no pescoço, tenho bico de papagaio, escoliose, desgaste no quadril, sou pesado [...] tendinite no ombro, então se eu for fazer hoje eu fico uns dois, três dias sem poder me movimentar, até ando bastante [...] (G. A. B., 52 anos, G1).

[...] não faço por causa da limitação física, mas preciso fazer por causa do peso, mas ainda não faço, mas tenho que fazer, aí tenho que achar o que fazer, caminhar não posso por causa do joelho (D. G. J., 38 anos, G1).

[...] quando eu era mais novo [...] eu trabalhava até as cinco horas então eu tinha tempo, era fissurado por futebol de salão e era todo dia assim, mas agora meu deus meu coração já “ta” meio detonado, “vo” fala uma coisa pra ti: eu uso drogas a 46 anos, bebida, já cheirei um “bocado”, LSD, tiner e essa praga desse crack então, imagina como não está o meu corpo, como não está meu pulmão e o meu sangue não tenho mais aquele folego de “moleque” novinho, de “cara sarada” não posso me comparar (I. P., 55 anos, G1).

A saúde, dentre outros fatores, pode estar influenciando diretamente no estilo de vida com relação à atividade física (LOPES, 2016). Doenças de fator cardíaco, como a cardiopatia sem recurso cirúrgico, a hipertensão da artéria pulmonar e a miocardiopatia obstrutiva, podem estar ligadas à inatividade física. Os fatores de mais resistência à prática são as barreiras causadas por patologias, diminuindo qualquer empenho na execução de exercícios físicos ou até mesmo abandonando-os. Porém estas alegações não impedem a prática, desde que tenha um acompanhamento qualificado por profissionais de Educação Física (BRUM, 2004).

Em contrapartida, se destacaram dois usuários, que visaram o lado positivo de aderir os exercícios físicos como forma de restabelecer a saúde comprometida pelo crack:

[...] quando eu usava “as pedra”, antes de vim pra cá, eu me sentia sem respirar direito. Era uma coisa que parecia que eu ia “morre”, “mais nois” insiste que não é culpa “das pedra”. Aí comecei a correr “nas rua”, fazer uns exercícios diferente em casa e me senti melhor (L. B. B., 37 anos, G2).

[...] “bah”, eu já não tinha vontade de fazer mais nada, só mesmo de ir atrás do crack e curtir, mais aí meus dentes foram caindo, já não prestava pra mais nada moça. Foi quando eu conheci um pessoal aí na rua, turma de “sangue bom” que me ajudou a buscar outras paradas de fazer exercício e “tal”, “bah” me senti bem [...] aí me disseram pra procurar ajuda e eu fui (E. T., 35 anos, G2).

O exercício físico é um meio que proporciona, de forma eficaz, a sensação de prazer no corpo. Pereira (2016) avaliou a relação entre o exercício físico e o estado de saúde mental, verificando que a prática constante de exercício físico, iniciada bem cedo, somada a um bom estilo de vida, reduz significativamente o risco de produzir sintomas de transtornos mentais. Isso ocorre graças à liberação do hormônio chamado endorfina, responsável pela sensação de prazer do indivíduo, dando uma sensação similar à que a droga provoca (CORREIA, 2002). A endorfina age diretamente na integração e no controle das funções corpóreas. Por esse motivo, a prática de forma regular do exercício físico desencadeia a homeostasia de reflexo interno, isto é, o corpo tende a se adaptar e compreender essa adaptação, proporcionando uma melhor condição de saúde a quem a realiza.

Os locais para a prática esportiva também foram apontados como um agravante para a realização dos exercícios físicos, bem como o fato de as pessoas não possuírem recursos financeiros para investir neles:

[...] não faço porque faz pouco tempo que eu moro aqui, lá em SP eu jogava bola todo final de semana, as escolas lá deixavam o portão aberto pro pessoal que queria jogar uma bola e as escolas eram todas cobertas, então quando “ta” chovendo não tinha perigo de se molhar, e aqui eu não conheço nada ainda né, faz dois meses que estou aqui, e eu gosto de academia mas o que me impede é que estou desempregado se tivesse condições financeiras faria, mas meu pai “ta” vendo se fica sócio de um club, acho que é o SESC ai eu vou voltar a fazer porque eu gosto (M. V. O., 29 anos, G1).

O fator físico ambiental é, segundo Reis (2001), o que está relacionado ao ambiente e ao clima, cujas principais características são: segurança/criminalidade; difícil acesso às áreas de prática de exercícios físicos e esportivos; interferência climática (como chuva, vento e sol); falta de organização urbana e de planejamento territorial a relevos e ambientes rurais. Os recursos financeiros têm estreita relação com a aderência à prática de exercício físico regular, principalmente em academias. Em um estudo feito por Jesus (2016), foram analisadas as barreiras à prática de atividade física relatada nos seus resultados: a falta de dinheiro foi uma das causas mais frequentes nos entrevistados.

Mialick (2008) relata a importância de entender que a transição deste ciclo de vício às drogas para a aderência e aceitação da prática aos exercícios físicos não é um processo rápido e fácil, dado o fato de que os usuários de entorpecentes são pessoas submetidas a uma vida desregulada e com tendência a agir de forma impulsiva. O autor afirma, ainda, que este fator, muitas vezes, é determinante para a resistência à aceitação de ter o exercício físico como prática regular e de benefício social e em prol da saúde. Isso porque esses indivíduos apresentam ou apresentarão comprometimento físico e psicológico pelo uso das drogas, dado como consequências adquiridas ou agressões e lesões por algum tipo de violência sofrida (como tiros ou quedas) que viriam a acarretar uma lesão cerebral ou até a morte.

Em afirmativa a este contexto, pode-se observar o fator psicológico e social como fatores relacionados, enfatizados nestes relatos por ser notória a preocupação do usuário quanto à mudança de vida. As drogas, por motivos de necessidade atribuída à dependência, tornam-se mais importantes do que os exercícios físicos. Em análise, é possível perceber que, antes do tratamento, havia dúvidas quanto ao benefício, medo, preconceito, anseio de não conseguir mais ter o prazer que as drogas proporcionava de forma artificial, fazendo-os usá-la como desculpa:

[...] pessoal do crack não tem tempo, fica só pensando no crack, aonde ele vai “conseguir” dinheiro “pra” “compra” mais, o que ele vai vender, então é difícil

pensar em atividade física, depois que fumou a primeira sempre dá um jeito de “consegui” a segunda (S. C., 45 anos, G2).

[...] eu praticava esportes antes da droga, mas depois até tomar banho é difícil, quando a gente está fumando a gente esquece de comer de tomar banho e isso tudo a dois três dias “ta”? A gente diz que a gente “ta na locurada”, eu fazia “locurada”, é sai e fica 3 dias fora de casa por exemplo, a gente chama de “biquera” as vezes na casa de um amigo, às vezes no próprio traficante. Usei uns 8 anos, o efeito do crack é rápido, a gente tem a compulsão acabo você quer mais e mais. Quando a droga chega no cérebro você já “ta” com o cachimbo pronto pra outra (J. V. M., 41 anos, G2).

Pode-se compreender os danos que o uso da droga causa ao organismo e estado mental ao usuário: seu uso age de forma agressiva diretamente no cérebro, de forma a desencadear mudanças e características fisiológicas propendo o usuário à privação de hábitos de higiene pessoal; ansiedade; danos de fatores físicos (abstinência, cardiopatia, angiopatia, doenças respiratórias); danos sociais (incapacidade de executar funções exigidas em âmbitos laborais, fazendo muitas vezes com que o usuário deixe de lado sua profissão ou acabe por ser afastado de suas funções); dificuldade no convívio familiar, educacional e social – uma vez que todas as suas ações em dependência química serão relacionadas à procura por mais drogas (LARANJEIRA, 2003).

Pode-se observar que o clima e o local adequados interferem na adoção do exercício físico como prática regular a alguns usuários, como está descrito abaixo:

[...] é que na realidade Criciúma não tem muito atrativo para atividade física, é só o parque das nações, alguns bairros que tem as academias ao ar livre, mas por exemplo meu bairro já não tem, então devia ter mais opções mais praças, “pra” que eu vou “anda” no meio da avenida, só se chegar a “falta” passagem “pra” vir embora, não tem lógica o “cara” ir anda no meio dos carros tem? Respirando fumaça? O cara “ta” se matando. Tem a praça do congresso também (G. A. B., 52 anos, G1).

[...] até tem um exemplo ali na prefeitura acabaram com aquilo ali, ali tinha o pessoal que corria mais tinha uns caras fumando direto e usando drogas direto mexendo com as gurias, agora são poucas as pessoas que vão (I. P., 55 anos, G1).

[...] eu adoro qualquer tipo de esporte qualquer coisa, “mais” quando está muito calor eu não gosto, é muito suor, me canso demais, é muito quente, só se for de manhã cedo ou fim de tarde. E quando chove também complica em algumas atividades (J. L., 28 anos, G2).

Condições climáticas vêm a ser um importante inibidor para a prática dos exercícios físicos, tendo mais influência em pessoas que possuem baixas rendas, sendo que o principal fator climático inibidor vem a

ser a chuva. As principais alterações de inibição climática são aquelas associadas com a relutância dos indivíduos na prática de exercício físico em dias de temperaturas baixas, chuvosos, tendo estas grande intervenção nos praticantes, independentemente do sexo ou da idade (REIS, 2014). Os indicadores de incidência de chuvas e poluição do ar no parque, relatados em um estudo, foram considerados fatores inibidores para a prática de atividade física no parque estatisticamente significativo (SILVA; PETROSKI; REIS, 2009).

Contudo, nem todas as respostas da pesquisa elaborada foram de um todo negativo quanto às condições climáticas. Essa afirmativa pode ser confirmada nos seguintes relatos, em que os usuários procuravam horários, locais e dias específicos, sem deixarem de praticar os exercícios de forma regular por interferência da condição climática:

[...] porque eu corria de segunda a sábado religiosamente duas horas independente de clima de qualquer coisa eu não marcava distancia [...] verão eu sempre corria final da tarde ai já emendava, ia até a academia pulava uma corda e dava continuação de segunda a sábado (J. P., 50 anos, G1).

[...] eu sempre gostei de esporte. Fazia direto na escola e gostava. Acho que o problema não é o clima, é que “nois” da desculpa mesmo pra achar tempo pra fazer esses negócios de esporte, enquanto podia “ta” fazendo as atividade ai “nois” fica tudo “atrais” da pedra que dá a pira logo de cara entende (J. T., 37 anos, G2).

O CAPS AD tem por intuito promover ações sociais, também voltadas aos cuidados com os dependentes químicos. Esta é uma instituição pública, a qual visa acolher de forma abrangente e eficaz em sua proposta aos pacientes e familiares. O cuidado para com os usuários de crack é enfatizado nesta instituição, mesmo para aqueles que não vêm a demonstrar interesse em cessar o consumo da droga. Os profissionais que compõem este âmbito são preparados para lidarem com todos os níveis de dependência química em consequência do seu uso. Em sua dinâmica, promovem a criação de oficinas com fins terapêuticos, que tendem a desenvolver formas eficientes para que haja a redução dos danos causados pela droga, dando apoio aos familiares e ao próprio usuário (XAVIER; MONTEIRO, 2013).

O fator social para a prática de exercícios físicos por usuários do crack vem a ser um fator de influência por apoio e incentivo do meio social em que este vive, podendo vir de amigos, parentes ou de pessoas de convívio social, vizinhos, entre outros. O fator financeiro também é algo que impede a prática do exercício físico. Conforme relatos que vieram a afirmar o que está descrito acima, destacaram-se:



[...] quando eu vim pra cá me marginalizaram como eu era bandido entende, quando eu vim de SP, já “faz vinte anos” que estou aqui mas quando cheguei me marginalizaram porque “cara” “q” vinha de fora era bandido [...] tenho poucas amizades, quem me conhece sabe que não é nada daquilo, mas a maioria acha, até inclusive fiz programa de rádio a voz do ghetto mas “caiu casa” infelizmente por causa de droga claro que ter uma companhia pra gente fazer exercício físico é bom porque tu vai conversando né o tempo passa a estrada anda[...] (I. P., 55 anos, G1).

[...] a pessoa que quer se “droga” ela levanta “demanha” com os planos feitos, mentiras prontas tudo, não teve família que “brigo”, não teve profissão sempre me droguei de “burro”, porque eu quis, primeira vez meus amigos ofereceram e a culpa é minha, não culpo ninguém (S. C., 45 anos, G2).

[...] eu não “to” trabalhando então financeiro me atrapalha e caminhada atividades na rua me dói por causa do meu acidente então eu “puxo uns pesos” em casa mesmo (D. G. J., 38 anos, G1).

Eu não tenho muitos amigos e mesmo que tivesse eu gosto de fazer atividade física sozinho (J. L., 28 anos, G2).

Segundo Mialick (2008), a adoção do exercício físico por usuários de drogas pode ser uma forma de unir um determinado grupo, que busca interagir com o mesmo objetivo acarretar uma vida mais saudável com quadros de: melhoras psicológicas, comportamento e aceitação social; ponto de vista social, possibilitar a reintegração do meio ao qual viviam antes da dependência.

O fator psicológico está relacionado às oportunidades aos dependentes químicos. Estes se privam da prática de exercícios físicos em lugares públicos e particulares por medo de serem marginalizados, discriminados, condenados pelo meio social. Privam-se de se exercitar por receio das críticas, sendo que, muitas vezes, o que buscam é retomar a autoestima, o bem-estar físico e mental, sendo desmotivados pelo preconceito que os banalizam. A busca dos usuários de crack por exercícios físicos se dá por acreditarem ser possível encontrar prazer na atividade, inibindo a vontade de usar as drogas (BRUM, 2004).

Os dois pontos enfatizados acima podem ser analisados pela perspectiva dos relatados abaixo pelos dependentes citados:

[...] tem muita discriminação da sociedade quando a gente “ta” nessa vida (R. G2).

[...] e um personal sempre é bom, estimula incentiva corrige e nos leva perfeição. Profissional é fundamental eu até seria capaz de treinar sozinho porque o boxe é simples é “feijão com arroz” mas mesmo assim eu adoraria ter um acompanhante até mesmo na caminhada ou corrida (J. P., 50 anos, G1).

[...] eu tenho vontade de fazer, até já tentei “mais” ficava todo mundo me olhando porque sabiam que eu usava “as droga”, aí ficam tudo recolhendo as coisas na tua frente com medo de eu “robá pra compra” o crack. Quando “tu já fez” uso tu não tem chance (M. C., 26 anos, G2).

“Ah”, comecei a correr porque vi eu não era mais ninguém entende, aí você procura “as rua” “mais” não pra ir “atrais” “das droga” é pra ir “atrais” da vida que tu perdeu lá “atrais” junto com a tua dignidade “ta ligado”! (J. T., 37 anos, G2).

Estudos relatam que dar apoio e auxílio aos usuários do crack é uma forma de grandes perspectivas para a solução deste caso social. É necessário dar apoio e enfatizar, sendo firme ao mostrar ao usuário de drogas que há saídas e ainda há espaço na sociedade. É preciso dar importância à causa, que já é de reflexo global, mostrando ser possível romper as barreiras criadas por eles mesmos e/ou pela sociedade que os envolvem.

É de urgência e competência dar acolhimento e proporcionar escolhas a essas pessoas, sempre em defesa de que é possível buscar um caminho de volta ou de partida para uma nova vida com fins positivos (ABIB; ALVES, 2009).

Os profissionais de Educação Física são hoje os grandes responsáveis pela evolução ao tratamento destes dependentes químicos e pela oportunidade de lhes oferecer novas expectativas de vida e saúde. Contudo, não se pode deixar de priorizar o âmbito social de convívio do dependente. O apoio e incentivo da família, dos amigos e da sociedade em geral são de suma importância para que haja progresso no desenvolvimento positivo dos dependentes químicos, a fim de inseri-los na sociedade – como eles dizem: “limpos” (ABIB; ALVES, 2009).

Segundo Rigotto e Gomes (2002), as relações de cunho interpessoal em apoio ao dependente devem englobar todo o contexto, sendo este familiar, profissional e pessoal permitindo, assim, que o usuário de drogas tenha uma base social e consciência de seu estado de dependência, estimulando o tratamento para sua reabilitação física, mental e social.

No que diz respeito à relação do exercício físico e ao benefício ao usuário de drogas, Guedes e Guedes (1995) defendem a prática, afirmando que esta possibilita ao indivíduo habilidades físicas relacionadas à saúde, favorecendo-o nos quesitos de patologia física e mental adquirida ou em sua dimensão comportamental, a qual se relaciona ao estresse e ao comportamento do usuário.

Esta prática tem reflexo na capacidade comprometida pelo uso de drogas de adaptação e resposta a uma nova sobrecarga física

e mental o qual se expôs, tais como comprometimento respiratório, cardiovascular, muscular e capacidade de raciocínio. Por esse motivo, os resultados positivos provenientes do exercício físico aderido pelo dependente se tornam de aspecto pessoal e físico, em que varia de um biótipo para outro, de seu metabolismo e frequência quanto à prática. O exercício físico em dependentes químicos resulta em um estado de relaxamento mental e psicossomático, além da compreensão física e social.

## CONCLUSÃO

Diante desta análise, conclui-se que, além dos fatores em destaque (como físico, ambiental, social e psicológico), os principais motivos relatados por não exercer a prática de atividade física foram: falta de tempo, interesse, marginalização sofrida pela sociedade e medo de serem repreendidos por ela, patologias dadas ao uso contínuo da droga e/ou pelo próprio físico já comprometido por genética ou idade, ambientes não favoráveis ao clima que se estabelece para que esta seja elaborada de forma regular.

A falta de apoio e esclarecimento da importância do exercício físico para estas pessoas se torna relevante ao alvo de interesse na promoção de palestras e conscientização para que elas possam ingressar em programas de atividade física, bem como a inserção de profissionais de Educação Física dentro dos CAPS AD.

## REFERÊNCIAS

ABIB, L. T.; ALVES, C. T. P. Educação física e saúde mental: refletindo sobre o papel das práticas corporais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3. *Anais...* Salvador: Sistema online de apoio a congressos do CBCE, 2009.

BARBANTI, E. J. Eficácia do exercício físico nos sintomas de pacientes com depressão. *Educação Física em Revista*, Brasília, Universidade Católica de Brasília, v. 6, n. 3, p. 1-13, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/download/3595/2355>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BASTOS, I. T. et al. Identidade do cuidado em centro de atenção psicossocial infantojuvenil para usuários de álcool e drogas. *Revista da Escola de Enfermagem*, São Paulo, USP, v. 48, n. esp. 2, p. 121-127, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt\\_0080-6234-re](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-re)

eusp-48-nspe2-00116.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BRUM, P. C. et al. Adaptações agudas e crônicas do exercício físico cardiovascular. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, USP, v. 18, p. 21-31, ago, 2004.

CALEFFI, R. P. *Educação física e a reabilitação de usuários de álcool e outras drogas*. 2013. 45 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/4609/5/TCCG%20%E2%80%93%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%AD-sica%20-%20Roseli%20Piva%20Caleffi.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

CANTÃO, L.; BOTTI, N. C. L. Comportamento suicida entre dependentes químicos. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 69, n. 2, p. 389-396, mar./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v69n2/0034-7167-reben-69-02-0389.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

CÉSAR, E. A. F.; RODRIGUES, L. B. Os capsad, as comunidades terapêuticas e o “usuário de drogas”: polêmicas e paradoxos. *A Cor das Letras*, Feira de Santana, UEMS, v. 14, n. 1, p. 209-220, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/download/1459/pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

CORREIA, R. A atividade física e o dependente químico em recuperação. *Revista Ciência – Ciências e Saúde*, v. 2, n. 3, p. 12-15, mar./abr., 2002.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. *Exercício físico na promoção da saúde*. Londrina: Midiograf, 1995.

JESUS, R. S. et al. Perfil farmacoterapêutico de usuários de crack internados em hospital público de Santa Maria-RS. *Disciplinarum Scientia Saúde*, Santa Maria, Unifra, v. 15, n. 1, p. 37-46, 2016. Disponível em: <<https://www.periodicos.unifra.br/index.php/disciplinarumS/article/download/1063/1007>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

LARANJEIRA, R. et al. *Usuários de substâncias psicoativas: abordagem, diagnóstico e tratamento*. 2. ed. São Paulo: Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo; Associação Médica Brasileira, 2003.

LOPES, M. A. et al. Barreiras que influenciaram a não adoção de atividade física por longevas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto

Alegre, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 38, n. 1, p. 76-83, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/pt-pdf-S0101328915001092>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MIALICK, E. S. Uma proposta de implantação de programas de atividades físicas para comunidades terapêuticas. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR: DEPENDÊNCIA QUÍMICA. SAÚDE E RESPONSABILIDADE SOCIAL – EDUCANDO E TRANSFORMANDO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 1. *Anais...* Campinas: Faculdade de Educação Física (FEF); Unicamp, 2008.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PEREIRA, D. F. Relação entre atividade física e depressão em idosos: uma revisão de literatura. *Revista Corpoconsciência*, Cuiabá, UFMT, v. 20, n. 3, p. 22-28, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/download/4431/3041>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

RIGOTTO, S. D.; GOMES, W. B. Contextos de abstinência e de recaída na recuperação da dependência química. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, UnB, v. 18, n. 1, ano 11, p. 95-106. jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a11v18n1.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

SANTOS, J. S. et al. O acolhimento realizado pela equipe do CAPS AD de Feira de Santana: a percepção dos usuários. *Anais Seminário de Iniciação Científica*, Feira de Santana, UEFS, n. 21, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/semic/article/download/2572/1956>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

SILVA, D. A. S.; PETROSKI, E. L.; REIS, R. S. Barreiras e facilitadores de atividades físicas em frequentadores de parques públicos. *Motriz: Revista de Educação Física*, Rio Claro, Unesp, v. 15, n. 2, p. 219-227, 2009.

SOUZA, M. C. H. *Estudo das habilidades de enfrentamento e da autoeficácia para a abstinência em dependentes de crack*. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – PUC-RS, Porto Alegre, 2015.

XAVIER, R. T.; MONTEIRO, J. K. Tratamento de paciente de usuários de crack e outras drogas nos CAPS AD. *Psicologia Revista*, São Paulo, PUC-SP, v. 22, n. 1, p. 61-82, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/16658/12511>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

# NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E ESTADO DE HUMOR EM PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CORONEL FREITAS-SC

**Tcharles Bruno Pluchinski<sup>1</sup>**

Graduando em Educação Física pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

**Aline Cviatkovski**

Psicóloga. Mestranda em Psicologia pela Faculdade Meridional (Imed). Professora tutora na Unoesc.

**Aline de Oliveira Martins**

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa (UFSM).

**Juliano Prá**

Profissional de Educação Física. Professor da rede estadual de ensino.

**Paulo Pagliari**

Mestre em Educação. Coordenador do curso de Educação Física da Unoesc

**Rafael Cunha Laux**

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor do curso de Educação Física da Unoesc

## INTRODUÇÃO

O homem primitivo desenvolvia suas atividades físicas de acordo com suas necessidades diárias. Normalmente, a busca por alimento e defesa para evitar o perigo era tarefa restrita ao sexo masculino, enquanto as atividades domésticas e o cuidado para proteger e educar os filhos eram de responsabilidade das mulheres. Os homens, como eram responsáveis pela busca de alimento e sobrevivência (pescar, caçar e correr para fugir de predadores, por exemplo), passavam a vida toda exercitando o corpo, tornando-se muito ativos fisicamente (KICH, 2013).

---

<sup>1</sup> tchpluchinski@hotmail.com

Esse cenário mudou com o avanço da tecnologia e com o ingresso da mulher no mercado de trabalho. Os homens não precisam mais buscar o seu alimento pela caça e pesca, e os afazeres domésticos e o cuidado com os filhos não se restringem apenas às mulheres. Ambos os sexos ocupam espaço no mercado de trabalho, muitas vezes ocupando cargos de alta jornada laboral e com acúmulo de tarefas em casa. Sabe-se que esses fatores podem desencadear males físicos e mentais (MEZZOMO et al., 2014).

As pessoas que estão insatisfeitas no seu ambiente de trabalho podem ter aumento da tensão e insegurança, são propensas a sofrer acidentes de trabalho, cometerem erros e tendem a prejudicar os seus aspectos emocionais, desencadeando distúrbios do humor, o que pode acabar gerando doenças mentais graves, como a ansiedade e a depressão (STORT; SILVA JR; REBUSTINI, 2006).

O exercício físico pode ser parte do tratamento para minimizar os efeitos da jornada de trabalho. Laux (2016) observou, em seu estudo, a melhora no humor e na atenção de trabalhadores que participaram de um programa de exercícios físicos no ambiente de trabalho. Além disso, tal atividade provoca liberação de hormônios de sensação de bem-estar. Gorski (2015) afirma que a prática regular de atividade física regular está ligada, de forma positiva, ao bem-estar e à saúde mental, podendo ser considerada como um tratamento não farmacológico contra ansiedade, tensão e depressão, além de auxiliar na melhora do humor e da autoestima.

Sabendo da importância da prática regular de exercícios físicos para a manutenção de um estilo de vida saudável e dos níveis de estado de humor, surge o objetivo do presente estudo: verificar o nível de atividade física e o estado de humor dos profissionais de Educação Física em Coronel Freitas-SC.

## MÉTODO

Participaram dessa pesquisa descritiva de cunho quantitativo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012) 13 profissionais de Educação Física, sendo seis do sexo masculino e sete do sexo feminino, ambos com graduação em Educação Física, que exercem a profissão em Coronel Freitas.

Os critérios de inclusão foram sujeitos que estivessem exercendo a profissão na rede pública de ensino ou em academias localizadas no município, já os de exclusão foram indivíduos que estavam somente cursando Educação Física e indivíduos formados, mas que não estavam exercendo a profissão no período da coleta dos dados.

Os participantes foram contatados por telefonemas, redes sociais ou pessoalmente. O nível de atividade física e estado de humor foi mesurado por meio de questionários, que foram entregues com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e uma ficha anamnese a cada participante. Em três dias, foi efetuado o recolhimento do termo e dos questionários devidamente respondidos. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), por meio do Certificado de Apresentação para Apresentação Ética (CAAE) n. 75137817.2.0000.5367.

A anamnese foi elaborada com perguntas cujo objetivo era caracterizar os participantes, como sexo, idade, área de atuação, tempo de trabalho, consumo de medicamentos e porcentagem de tempo que passam sentados durante o serviço.

O nível de atividade física foi mensurado pelo Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ), versão VIII curta, validado no Brasil por Matsudo et al. (2012). O sujeito foi classificados em (SILVA, 2007): i) sedentário: não realiza nenhuma atividade física por, no mínimo, dez minutos contínuos durante a semana; ii) insuficientemente ativo: pratica atividades físicas por, pelo menos, dez minutos contínuos por semana, porém de maneira insuficiente para ser classificado como ativo; iii) ativo: praticante de atividade física vigorosa pelo menos três dias na semana por, pelo menos, 20 minutos em cada dia; moderada ou caminhada cinco dias por semana por, no mínimo, 30 minutos; qualquer atividade somando 150 minutos por semana; iv) muito ativo: realiza atividade vigorosa cinco dias na semana por, pelo menos, 30 minutos por dia; atividade vigorosa três dias por semana de 20 minutos mais caminhada moderada cinco dias na semana por, pelo menos, 30 minutos ao dia.

O estado de humor foi avaliado a partir da Escala de Humor de Brunel (BRUMS), que para a população brasileira foi validada por Rohlfs et al. (2008). A utilização deste instrumento contribui na organização e planificação de cargas de treinamento e no controle do estresse em indivíduos participantes de programas de exercícios físicos. O BRUMS contém 24 indicadores simples de humor, que compõem os fatores: tensão, depressão, raiva, vigor, fadiga e confusão mental (ROHLFS et al., 2008).

Os dados foram analisados de maneira descritiva e inferencial. O programa estatístico utilizado para a análise dos dados foi o BioEstat 5.0. Primeiramente, foi avaliada a normalidade dos dados por meio do teste Shapiro-Wilk. Para comparação entre grupos, utilizou-se o teste Mann Whitney. A associação foi verificada pelo teste Qui-quadrado e Exato de Fisher. O grau de significância utilizado foi de 5%.



## RESULTADOS

Os participantes possuem idade média de 34,1 (11,9) anos, com área de atuação em escolas (n=5), academias (n=5) e em escolas e academias (n=3). Em geral, a maioria (%%%) dos professores possui especialização. De maneira geral, os professores foram classificados pelo IPAQ como ativos e muito ativos (Tabela 1).

Tabela 1 – Caracterização do grupo de estudo.

	Geral (n=13) m (dp)	Masc. (n=6) m (dp)	Fem. (n=7) m (dp)	p
<b>ÁREA DE ATUAÇÃO</b>				
	n(%)	n(%)	n(%)	p
Escola	5 (38,5%)	3 (50%)	2 (28,6%)	0,72
Academia	5 (38,5%)	2 (33,3)	3 (42,9%)	
Escola + academia	3 (23%)	1 (16,7%)	2 (28,6%)	
<b>ESCOLARIDADE</b>				
	n(%)	n(%)	n(%)	p
Graduação	6 (46,2%)	1 (16,7%)	5 (71,4%)	0,10
Especialização	7 (53,8%)	5 (83,3%)	2 (28,6%)	
<b>IPAQ</b>				
	n(%)	n(%)	n(%)	p
Ativo	7 (53,8%)	4 (57,1%)	3 (42,9%)	0,59
Muito ativo	6 (46,2%)	2 (33,3%)	4 (66,7%)	

\*  $p < 0,05$  no teste Mann Whitney #  $p < 0,05$  no teste Qui-quadrado  $ap < 0,05$  no teste Exato de Fisher.

Fonte: elaborada pelos autores (2018).

Na Tabela 2, são apresentados os resultados por área de atuação, nos quais não é mostrada a associação escolaridade e nível de atividade física. Destaca-se que todos os professores relatam ser fisicamente ativos pelo IPAQ.

Tabela 2 – Caracterização por área de atuação.

	Escola (n=5) m (dp)	Academia (n=6) m (dp)	Escola + Academia (n=3) m (dp)	p
<b>ESCOLARIDADE</b>				
	n(%)	n(%)	n(%)	p
<b>Graduação</b>	1 (20%)	3 (60%)	2 (66,7%)	0,32
<b>Especialização</b>	4 (80%)	2 (40%)	1 (33,3%)	
<b>IPAQ</b>				
	n(%)	n(%)	n(%)	p
<b>Ativo</b>	4 (80%)	1 (20%)	2 (66,7%)	0,14
<b>Muito ativo</b>	1 (20%)	4 (80%)	1 (33,3%)	

#  $p < 0,05$  no teste Qui-quadrado.

Fonte: elaborada pelos autores (2018).

Analisando a Tabela 3, pode-se observar que não existe diferença entre os aspectos humor e sexo. Pode-se destacar uma pontuação maior no vigor físico entre sexo masculino; já a tensão, a depressão, a raiva, a fadiga e a confusão mental, que são considerados aspectos negativos do estado de humor, estão mais elevados entre o sexo feminino.

Tabela 3 – Comparação do estado de humor entre os sexos.

	Geral (n=13) m (dp)	Masc. (n=6) m (dp)	Fem. (n=7) m (dp)	p
<b>Tensão</b>	3,1(2,8)	2,8(3,4)	3,3(2,4)	0,66
<b>Depressão</b>	1,2(1,7)	1,0(1,5)	1,3(1,9)	0,81
<b>Raiva</b>	1,0(1,2)	0,7(1,2)	1,3(1,1)	0,94
<b>Vigor</b>	10,5(3,4)	11,3(3,4)	9,7(3,4)	0,47
<b>Fadiga</b>	4,3(3,2)	4,2(2,6)	4,4(3,8)	0,83
<b>Confusão mental</b>	1,2(1,7)	0,8(2,0)	1,4(1,4)	0,69

\*  $p < 0,05$  no teste Mann Whitney.

Fonte: elaborada pelos autores (2018).

A Tabela 4 apresenta resultados referentes ao estado de humor entre as áreas de atuação dos profissionais. Observa-se, nas médias, que os aspectos tensão, depressão, raiva e confusão mental estão mais altos em professores que atuam nas escolas. Nos profissionais que atuam em academias, chamou a atenção o alto escore de fadiga e baixo no aspecto raiva. Para os que atuam em ambas as áreas, o aspecto fadiga apresentou-se elevado.

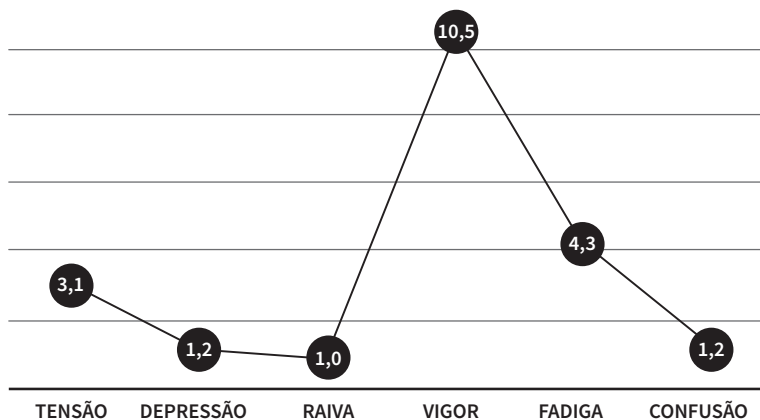
Tabela 4 – Comparação do estado de humor entre as diferentes áreas de atuação.

	Escola (n=5) m (dp)	Academia (n=5) m (dp)	Escola + Academia (n=7) m (dp)
<b>Tensão</b>	4,0(3,9)	1,8(1,3)	3,7(2,5)
<b>Depressão</b>	1,6(1,8)	1,4(1,9)	0,0(0,0)
<b>Raiva</b>	1,2(1,6)	0,8(0,8)	1,0(1,0)
<b>Vigor</b>	11,6(3,4)	10,0(4,2)	9,3(2,1)
<b>Fadiga</b>	3,6(4,2)	4,6(0,6)	5,0(2,0)
<b>Confusão mental</b>	1,8(2,0)	0,6(1,3)	1,0(1,7)

Fonte: elaborada pelos autores (2018).

No Gráfico 1, são apresentados o estado de humor dos professores de Educação Física, no qual observa-se baixos escores nos aspectos negativos do estado de humor e uma prevalência no vigor físico nos professores em geral – o que caracteriza e classifica o gráfico como perfil *iceberg*.

Gráfico 1 – Estado de humor dos professores de Educação Física em pontos.



Fonte: elaborado pelos autores (2018).

## DISCUSSÃO

Os resultados obtidos pelo IPAQ mostram que 100% dos professores são classificados como fisicamente ativos, sendo que 53,8% foram classificados como ativos e 46,2% muito ativos. Os resultados do presente estudo corroboram com os achados de Afonso et al. (2017), que avaliaram o nível de atividade física dos profissionais de Educação Física nas academias de Ubá-MG, não identificando profissionais sedentários.

Porém, no estudo de Simões et al. (2012), realizado com profissionais de Educação Física, destacou-se a prevalência dos indivíduos ativos de 70,05% no Paraná e 76,09% no Mato Grosso do Sul. No mesmo estudo, observou-se que 10,53% dos sujeitos se classificaram como sedentários e 18,42% como insuficientemente ativos no Paraná, enquanto no Mato Grosso do Sul não houve classificação sedentária, mas 23,01% são insuficientemente ativos.

Na comparação com outros profissionais da área da saúde, o estudo de Souza e Baretta (2015), que investigou 42 trabalhadores da área da promoção da saúde e do bem-estar do SESI-Regional Oeste de ambos os sexos, verificou que 76,2% dos investigados foram classificados como ativos fisicamente, enquanto 23,8% estavam inativos. O estudo também classificou o nível de atividade física relacionado com a formação aca-

dêmica, observando que, entre os indivíduos formados em Educação Física (n=19), 84,2% são ativos e apenas 15,8% não atingem os critérios para ser fisicamente ativos.

Já ao analisar a área do magistério, Brito et al. (2012) avaliaram o nível de atividade física de 1.681 professores da rede estadual de ensino no município de São Paulo, no ano de 2009, e apontaram que a maioria dos professores foi classificada com baixos níveis de atividades físicas (46,3%), enquanto (42,7%) ficaram com níveis moderados e a minoria (11%) com níveis altos de atividade física.

Uma ressalva sobre o nível de atividade física deve ser colocada neste estudo, como afirmam Mota Junior et al. (2017): a utilização de questionários nas pesquisas tem seus aspectos positivos (como a fácil aplicabilidade e o baixo custo), mas também tem seu ponto negativo, devido à possível manipulação das respostas pelos usuários, mentindo ou omitindo informações, alterando futuros resultados.

Mota Junior et al. (2017), no referido estudo, avaliaram os níveis de atividades físicas em professores do ensino básico com dois instrumentos diferentes para a coleta dos dados: o IPAQ e o pedômetro, sendo que o resultado por meio do IPAQ classificou 70% dos indivíduos como fisicamente ativos, e com o pedômetro essa porcentagem caiu para 26,5%. Nesse caso, os questionários se tornam frágeis.

Apesar de não existirem diferenças no estudo entre os aspectos do humor nas variáveis sexo e área de atuação, observa-se que os aspectos tensão, depressão, raiva e confusão mental estão com as médias altas em docentes das escolas. A alta média no fator fadiga chamou a atenção em professores que atuam em academias e se mostrou a principal vilã desses profissionais, provavelmente devido à alta jornada de trabalho. Outro ponto foi o estado de humor: o baixo escore no fator depressão, que é tratada como a doença do século. Em geral, os aspectos negativos do humor ficaram com escores baixos e houve prevalência do vigor físico; então, é muito provável que esses números tenham ligação com o nível de atividade física que classificou todos os professores como fisicamente ativos.

Corroborando com os resultados desta pesquisa, Panda (2011) encontra dados positivos referentes a programas de exercícios físicos na melhora do estado de humor, no qual 14 mulheres hipertensas e/ou diabéticas cadastradas na Estratégia Saúde da Família (ESF), na cidade de Cruz Alta-RS, obtiveram diminuição na pontuação referente à perturbação total do humor, enfatizando que a prática de exercício físico produz melhoras no fator positivo do estado de humor e do vigor físico.

Werneck, Barra Filho e Ribeiro (2006) afirmam, em seu estudo, que a melhoria do estado de humor ocorre após sessões de treinos aeróbios ou resistidos (musculação), com intensidades variadas, sempre respeitando a individualidade do praticante.

Na área do magistério, o estudo de Scandolara et al. (2015), que avaliou níveis de estresse e depressão em 106 professores do município de Francisco Beltrão-PR (sendo 84% do sexo feminino e 16% do sexo masculino), verificou que todos os avaliados foram classificados com algum nível de depressão e a maioria ficou com a classificação mínima de depressão.

É importante ressaltar que o exercício no próprio ambiente de trabalho é capaz de melhorar esses aspectos do humor, como é verificado no estudo de Stort, Silva Jr e Rebutini (2006), que avaliaram o estado de humor de 26 funcionários de uma multinacional. Esse fator foi avaliado antes e após a prática da atividade física na própria empresa, sendo que os funcionários obtiveram uma diminuição dos aspectos negativos do humor.

Essa melhora do estado de humor com exercícios no ambiente de trabalho também é verificada no estudo de Laux (2016) que, com uma sessão de dez minutos de exercício físico, diminuiu todos os aspectos negativos do humor. Com isso, pode-se discutir a inclusão de sessões de exercícios físicos para profissionais de Educação Física escolar e atuantes em academias, colaborando para um estilo de vida saudável.

## CONCLUSÃO

Ao verificar o nível de atividade física e o estado de humor dos profissionais de Educação Física em Coronel Freitas, observou-se que não houve diferença no nível de atividade física em relação a sexo, escolaridade e área de atuação, no qual todos os indivíduos foram classificados como fisicamente ativos. Nos níveis do estado humor, também não foram observadas diferenças entre os sexos e as áreas de atuação. Sugere-se que outras investigações sejam realizadas com grupos de estudo maiores e com os colaboradores em geral, para que seja possível acompanhar os níveis de atividade física, as barreiras para prática e identificar hábitos saudáveis desses trabalhadores.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, J. A. et al. Nível de atividade física dos professores de Educação Física nas academias de Ubá-MG. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício (RBPFE)*, São Luís, v. 11, n. 66, p. 293-300, maio/jun. 2017. Disponível em: <<http://www.rbpfef.com.br/index.php/rbpfef/article/view/1122/917>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BRITO, W. F. et al. Nível de atividade física em professores da rede estadual de ensino. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, USP, v. 46, n. 1, p. 104-109, fev. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tsp/v46n1/3365.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

GORSKI, G. M. *Relação entre atividade física no lazer e burnout em trabalhadores da indústria*. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/handle/1/1447>>. Acesso em: 16 maio 2017.

KICH, R. T. *Educação física: formação, inserção e práticas em equipes de saúde*. 2013. 39 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Práticas Pedagógicas para Educação em Serviços de Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/76125/000893005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

LAUX, R. C. *Efeitos da intervenção com exercícios físicos no ambiente de trabalho sobre o tempo de reação e o humor*. 2016. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12833/DIS\\_PPGEF\\_2016\\_LAUX\\_RAFAEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12833/DIS_PPGEF_2016_LAUX_RAFAEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MATSUDO, S. et al. Questionário internacional de atividade física (IPAQ): estudo de validade e reprodutibilidade no Brasil. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Florianópolis, UFSC, v. 6, n. 2, p. 5-8, out. 2012. Disponível em: <<http://www.rbafs.org.br/RBAFS/article/view/931>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MEZZOMO, S. P; et al. A influência da ginástica laboral na coordenação motora global e no tempo de reação de condutores de autocarro. *Motri-*

cidade, Ribeira de Pena, v. 10, n. 4, p. 27-34, 2014. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/download/2846/4847>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MOTA JUNIOR, R. J. et al. Nível de atividade física em professores do ensino básico avaliado por dois instrumentos. *Journal of Physical Education*, Maringá, UEM, v. 28, e2833, out. 2017.

PANDA, M. D. J. A influência de um programa de exercícios físicos no estado de humor dos indivíduos cadastrados no ESF/Primavera. *Revista Biomotriz*, Cruz Alta, Universidade de Cruz Alta, v. 5, n. 1, p. 1-14, nov. 2011. Disponível em: <<http://revistaelectronica.unicruz.edu.br/indez.php/BIOMOTRIZ/article/download/193/102>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

ROHLFS, I. P. M. et al. A escala de humor de Brunel (BRUMS): instrumento para detecção precoce da síndrome do excesso de treinamento. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, Niterói, v. 14, n. 3, p. 176-181, maio/jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdme/v14n3/a03v14n3.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

SCANDOLARA, T. B. et al. Avaliação dos níveis de estresse e depressão em professores da rede pública do município de Francisco Beltrão-PR. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, Umuarama, Universidade Paranaense, v. 19, n. 1, p. 31-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/download/5265/3035>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

SILVA, G. S. F. et al. Avaliação do nível de atividade física de estudantes de graduação das áreas saúde/biológica. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, Niterói, v. 13, n. 1, p. 39-42, fev. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151786922007000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151786922007000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 jun. 2017.

SIMÕES, K. L. et al. Prevalência de sedentarismo em professores de educação física: um estudo comparativo entre professores dos estados do Paraná e do Mato Grosso do Sul. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 151-160, 2012. Disponível em: <<http://editorevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/download/3088/3797>>. Acesso em: 21 jul. 2018.



SOUZA, R.; BARETTA, E. *Nível de atividade física e perfil do estilo de vida de profissionais do SESI*. 2015. 14 f. Relatório de pesquisa Uniedu, Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/09/unoesc-Renan-Souza.pdf>>. Acesso em 23 jul. 2018.

STORT, R.; SILVA JR, F. P.; REBUSTINI, F. Os efeitos da atividade física nos estados de humor no ambiente de trabalho. *Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*, Santo André, v. 1, n. 1, p. 26-33, mar. 2006.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

WERNECK, F. Z.; BARRA FILHO, M. G.; RIBEIRO, L. C. S. Efeitos do exercício físico sobre os estados de humor: uma revisão. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte, do Exercício e do Movimento*, Florianópolis, Udesc, v. 0, p. 22-54, 2006.

O Projeto **Boas Práticas na Educação Física Catarinense** foi idealizado pelo **Conselho Regional de Educação Física (CREF3/SC)** com o objetivo de identificar, valorizar e difundir experiências profissionais criativas, efetivas e replicáveis no âmbito da Educação Física. Cada capítulo neste livro é um relato de atividade, projeto ou programa desenvolvido em diversos âmbitos de atuação dos profissionais de Educação Física em Santa Catarina. O reconhecimento e a divulgação de experiências de sucesso valorizam a boa atuação profissional e servem de modelo para os demais.



CONSELHO REGIONAL  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
SANTA CATARINA

RUA AFONSO PENA, 625 – CEP 88070-650  
ESTREITO – FLORIANÓPOLIS – SC

[www.crefsc.org.br](http://www.crefsc.org.br)