

BOAS PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO FÍSICA
CATARINENSE
2020



CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA

BOAS PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO FÍSICA
CATARINENSE
2020

6ª EDIÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Boas práticas na educação física Catarinense 2020 /
organização Emerson Antônio Brancher & Denyse
Orso Salvati. -- 6. ed. -- Florianópolis, SC :
Conselho Regional de Educação Física, 2020.

Vários autores.

ISBN 978-65-991901-0-0

1. Artigos - Coletâneas 2. Educação física
3. Professores de educação física I. Brancher
Emerson Antônio. II. Salvati, Denyse Orso. ' ,

20-41673

CDD-613.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação física 613.7

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427



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



BOAS PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO FÍSICA
CATARINENSE
2020

6ª EDIÇÃO

FLORIANÓPOLIS-SC

ORGANIZAÇÃO: EMERSON ANTÔNIO BRANCHER & DENYSE ORSO SALVATI

©2020 Todos os direitos reservados CREF3/SC.
CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA

DIRETORIA 2018 – 2021:

Presidente: Irineu Wolney Furtado (CREF 003767-G/SC)
1º Vice-Presidente: Delmar Alberto Tøndolo (CREF 001085-G/SC)
2º Vice-Presidente: Emerson Antônio Brancher (CREF 001925-G/SC)
1º Secretário: José Acco Junior (CREF 003343-G/SC)
2º Secretário: Darcio de Saules (CREF 000170-G/SC)
1º Tesoureiro: Luiz Claudio Cardoso (CREF 000743-G/SC)
2º Tesoureiro: Nilton Furquim Júnior (CREF 000680-G/SC)

CONSELHEIROS:

Alzira Isabel da Rosa (CREF 000361-G/SC)	José Acco Junior (CREF 003343-G/SC)
Cleber da Rosa (CREF 005925-G/SC)	Juliano Prá (CREF 000258-G/SC)
Darcio de Saules (CREF 000170-G/SC)	Luiz Claudio Cardoso (CREF 000743-G/SC)
Dayane Santos Silva (CREF 023660-G/SC)	Marcelo Maas (CREF 011319-G/SC)
Delmar Alberto Tondolo (CREF 001085-G/SC)	Maria Valeria G. Figueiredo (CREF 011608-G/SC)
Elisabeth Baretta (CREF 000330-G/SC)	Nilton Furquim Junior (CREF 000680-G/SC)
Emerson Antonio Brancher (CREF 001925-G/SC)	Patrícia Esther Fendrich Magri (CREF 001487-G/SC)
Eva Rosana de Oliveira Kuerten (CREF 005729-G/SC)	Paulo Henrique Ströher (CREF 000320-G/SC)
Fabiano Braun de Moraes (CREF 001807-G/SC)	Paulo Rogério Maes Junior (CREF 001385-G/SC)
Fernando Krelling (CREF 007007-G/SC)	Simone de Carvalho Barreto (CREF 001975-G/SC)
Jean Carlo Leutprecht (CREF 000012-G/SC)	Sirley de Cassia S. Spieker (CREF 004681-G/SC)
Jean Carlo Sprotte (CREF 002502-G/SC)	Regis Cleber de Lima Soares (CREF 000009-G/SC)
Jefferson Castanho Scherer (CREF 002427-G/SC)	Roberto Guilherme Christmann (CREF 000921-G/SC)

COMISSÃO AVALIADORA:

Daniel Rogério Petreça (CREF 007460-G/SC)
Elisabeth Baretta (CREF 000330-G/SC)
Elaine Caroline Boscatto (CREF 011082-G/SC)
Fabio Hech Dominski (CREF 017388-G/SC)
Francisco José Fornari Sousa (CREF 003978-G/SC)
João Derli de Souza Santos (CREF 008867-G/SC)
Joel Caetano (CREF 011616-G/SC)
Jorge Luiz Velasquez (CREF 000950-G/SC)
Lindomar Palmeira (CREF 000316-G/SC)
Luciane Lara Acco (CREF 005945-G/SC)
Marcel Henrique Kodama Pertille Ramos (CREF 002066-G/SC)
Mauro Rogério dos Reis (CREF 001547-G/SC)
Meike Marly Schubert (CREF 019264-G/SC)

Organização do livro: Emerson Antônio Brancher & Denyse Orso Salvati

Revisão: Paula Barretto Barbosa Trivella

Capa: Gislainne Alves de Oliveira

Fotos da Capa: Banco de fotos Freepik

Projeto gráfico e diagramação: Rhamana Manhã

PREFÁCIO

Prezados(as) Profissionais,

O Estado de Santa Catarina passa por um momento de reinvenção de suas práticas até então presentes nas mais diferentes profissões e ocupações, isso por conta da emergência em saúde instalada em nosso país para o enfrentamento da pandemia da Covid-19. Todo momento de dificuldade é também uma oportunidade para o avanço da condição humana, do progresso da ciência e de instalação de novas formas de viver. Nos artigos desta edição do livro de Boas Práticas na Educação Física Catarinense, os leitores terão a oportunidade de refletir sobre a aplicabilidade e adaptação das experiências relatadas pelos(as) autores(as) em seus contextos. Nesta edição, contamos também com artigos produzidos pelos acadêmicos dos cursos superiores em Educação Física que, orientados pelos profissionais que atuam nas Faculdades e Universidades, mostram seu potencial contributivo para a área. A relevância dos temas para a atualidade e consistência dos artigos refletem o compromisso e a seriedade no tratamento da profissão em nosso Estado. As ações desenvolvidas pelo Conselho têm possibilitado uma grande aproximação com os profissionais: esse envolvimento e essa participação fazem com que os avanços e o reconhecimento da instituição sejam, a cada dia, maiores. Sendo assim, cabe registrar o agradecimento a cada um(a) por suas participações e contribuições. São muitos os artigos submetidos à avaliação, todos de boa qualidade e, por essa razão, destacamos as publicações aqui apresentadas. A busca constante pela atual gestão do CREF3/SC para a valorização do(a) profissional e da profissão impulsiona a manutenção e ampliação das várias ações realizadas nos últimos anos. Entre essas ações, destacam-se: o programa CREF Itinerante, que percorre o Estado atendendo os profissionais em suas regiões de moradia, os workshops de capacitação e aperfeiçoamento profissional, o encontro com os coordenadores dos cursos de Educação Física, que debatem a formação superior na área, a Jornada Catarinense de Educação Física, os apoios aos eventos na área e o oferecimento de vagas em cursos de curta duração. O resultado de todas essas ações se traduz na melhora significativa da imagem institucional, na prestação de serviços de melhor qualidade a toda a sociedade catarinense, no reconhecimento social da importância da intervenção do profissional de Educação Física nas áreas da educação, do esporte, da saúde, do lazer e da qualidade de vida. Registramos um agradecimento especial à comissão avaliadora dos artigos e, da mesma forma, nosso agradecimento aos (às) autores(as) dos artigos publicados, aos membros da diretoria do CREF3/SC, aos (às) conselheiros(as), aos(s) funcionários(as) e, aos (às) profissionais colaboradores(as), a todos(as), muito obrigado por contribuírem com o engrandecimento da profissão. Tenham uma ótima leitura. Um grande abraço a todos(as), contem sempre conosco.

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

SUMÁRIO

ARTIGOS DE

PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- 11 A PRÁTICA DO BASQUETEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA
- 27 AVALIAÇÃO DE APTIDÃO FÍSICA, ESTADO NUTRICIONAL E TEMPO DE SONO DOS ESCOLARES DA CIDADE DE CRICIÚMA-SC
- 39 BOAS PRÁTICAS EM PROMOÇÃO DA SAÚDE DO IDOSO: DEZ ANOS DO PROGRAMA MATURIDADE SAUDÁVEL
- 49 DIMINUINDO O ABISMO ENTRE CIÊNCIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA 2: “EXERCÍCIO FÍSICO E CIÊNCIA” – PROGRAMA DE RÁDIO E PODCAST
- 61 EFEITOS DO TREINAMENTO FUNCIONAL SOBRE OS NÍVEIS DE FLEXIBILIDADE EM PARTICIPANTES DO PROGRAMA UNESC FUNCIONAL
- 75 EFETIVIDADE DE UM PROGRAMA DE ATENÇÃO PLENA PARA O ESGOTAMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
- 89 *FLAG FOOTBALL* NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID/FURB
- 99 GINCANA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTÁGIO CURRICULAR
- 111 IMPLEMENTAÇÃO DO TÊNIS DE MESA: O CASO DA ATEMEPRE DE POUSO REDONDO

- 121** PERCEPÇÃO DE ESCOLARES A RESPEITO DA VIOLÊNCIA DAS TORCIDAS DE FUTEBOL
- 129** PROGRAMA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS EXTRACLASSE
- 137** PROJETO ESPORTE ITINERANTE – ARTE CIRCENSE NAS ESCOLAS: MALABARISMO E EQUILIBRISMO
- 151** PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURAS
- 165** ROUPA CANGURU
- 181** TÉCNICAS DE AUTOSSALVAMENTO NO MEIO LÍQUIDO: UMA ABORDAGEM LÚDICO-EDUCATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA NATAÇÃO

ARTIGOS DE **ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

- 189** A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA REGULAR DE NATAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR EM UMA CRIANÇA COM AUTISMO: UM ESTUDO DE CASO
- 199** A PARTICIPAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A PRÁTICA DE ESPORTE ADAPTADO EM DEFICIENTES VISUAIS
- 205** RELATO DE EXPERIÊNCIA DA IMPORTÂNCIA DA BOCHA PARALÍMPICA EM PARATLETAS DA APAE DE LAGES-SC
- 213** EFEITO AGUDO DE UMA SESSÃO DE HIDROGINÁSTICA NO ESTADO DE HUMOR DE IDOSOS: APROXIMAÇÕES DAS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO COM A PESQUISA E A PRÁTICA PROFISSIONAL
- 225** OLIMPÍADAS DAS APAES DA REGIÃO SERRANA DE SANTA CATARINA: EDUCAÇÃO FÍSICA PROTAGONISTA NESSE CENÁRIO

ARTIGOS DE

PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA



A PRÁTICA DO BASQUETEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Jaqueline da Silva¹

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Ana Flávia Backes

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

A disciplina curricular de Educação Física contempla uma diversidade de conteúdos, como jogos, brincadeiras, ginásticas, lutas, danças, atividades da natureza e outros, recebendo o nome de cultura corporal de movimento (BRASIL, 1997). De todos eles, destaca-se o esporte, muito presente nas aulas de Educação Física escolar (BAGNARA, 2012; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016; FRIZZO, 2012; TAVARES; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2018).

Caracterizado como o fenômeno sociocultural mais popular (GALATTI, 2006; GRECO; BENDA, 2006; PAES, 2001), o esporte tem conquistado novos adeptos e espaços a cada dia por meio da globalização e mídia, além de movimentar a economia mundial (BARROSO; DARIDO, 2019; TUBINO, 2006). Além de ser um dos conteúdos da Educação Física escolar e compreender mais de quinhentas modalidades diferentes (DARIDO, 2011), o esporte é vivenciado fora do contexto da escola, em atividades de lazer, projetos sociais, escolinhas esportivas, centros de treinamento, entre outros (BELO *et al.*, 2010).

Nesse sentido, a busca pela diversidade e por novas experiências deve ir além dos muros da escola, de modo a estabelecer aproximações com a comunidade escolar, por meio do diálogo efetivo com seus membros e profissionais que praticam e desenvolvem o esporte, trazendo-o para o interior da escola.

De outra maneira, também é interessante se apropriar dos espaços e recursos disponíveis em torno das escolas para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, como áreas de lazer, escolas de balé, grupos de dança, idas a

1- jaqueline_s91@yahoo.com | CREF 019397-G/SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8930505859873662>

jogos estaduais que estejam ocorrendo na cidade e ainda visitar academias de lutas que os próprios estudantes frequentam (BARROSO *et al.*, 2011; BRASIL, 2002). Escolas em regiões litorâneas também apresentam possibilidades de ampliação de espaço para implementação das aulas, como jogos na areia, caminhadas na praia e natação (BRASIL, 1997; 2002).

Contudo geralmente não é esse o cenário que se encontra nas aulas de Educação Física escolar, especialmente quando se trata do ensino de esportes (como o basquetebol), que vêm sendo ensinados de forma tradicional, mediante abordagens diretivas e comportamentais, enfatizando a centralidade do professor no direcionamento do processo de ensino-aprendizagem, utilizando procedimentos pedagógicos com vistas à transmissão de conhecimentos e ao controle das situações de aprendizagem – comumente utilizadas para o desenvolvimento de habilidades motoras (COSTA; NASCIMENTO, 2004). Nessa perspectiva, as aulas geralmente ocorrem apenas no interior da escola, sem se conectar à comunidade que a rodeia (ALVES; QUOOS; SILVEIRA, 2019; MARQUES; RIBEIRO; COLARES, 2019; OLIVEIRA; LECARDELLI; CAMPAGNOLLO, 2019; PINA, 2006).

Além disso, destaca-se a quantidade reduzida de estudos com experiências no ensino do conteúdo do basquetebol nas aulas de Educação Física para além dos muros da escola, principalmente no contexto do estado de Santa Catarina. É possível encontrar algumas pesquisas que buscaram implementar, dentro da escola, práticas inovadoras e diversificadas no ensino do basquetebol, porém limitadas ao espaço escolar (LINHARES; PEREIRA, 2006; MARQUES; RIBEIRO; COLARES, 2019; SOUSA; SILVA, 2016). Em vista disso, emerge a questão norteadora deste relato: quais as possibilidades de ensino do basquetebol para além do muros da escola?

Este artigo, portanto, tem como objetivo relatar uma experiência de prática de ensino do basquetebol para além dos muros da escola nas aulas de Educação Física de uma escola básica municipal da cidade catarinense de Blumenau.

JUSTIFICATIVA

As aulas de Educação Física podem ocupar espaços para além das quadras e dos ginásios esportivos da escola. Apenas permanecer nesses espaços e nas mesmas estratégias de ensino sem conectar a sociedade que está inserida é desvalorizar e se isolar do contexto no qual os estudantes vivem. Nesse sentido, os conteúdos da Educação Física denominam-se cultura corporal de movimento, de modo que palavra “cultura” não está inserida por acaso e se refere à produção e ao desenvolvimento de movimentos construídos pela sociedade ao

longo da história, além do significado atual destes (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2012).

Logo, a conexão entre a escola e a comunidade se faz necessária, visando a proporcionar experiências que envolvam ambas, valorizando, assim, a cultura presente nesse contexto. No entanto, professores de Educação Física geralmente se limitam ao contexto escolar, aos espaços fornecidos pela escola, ou, até mesmo, não abordam tais conteúdos pela falta de estrutura ou material esportivo, além de não criarem e proporem novas estratégias de ensino nas modalidades esportivas.

Desse modo, necessita-se reforçar que “a escola não é uma ilha”, como proferiu a Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Zimmermann, no Seminário de Educação Física Escolar, realizado na Universidade de São Paulo (USP), em 2019. Portanto, é preciso “construir pontes” e oportunizar uma troca dinâmica e recíproca de conhecimentos entre a escola e o meio onde ela está inserida. Assim, há necessidade de investigar esse contexto, propagá-lo e divulgá-lo, instigando professores ou futuros professores a se conectarem com a comunidade no campo de atuação da Educação Física escolar.

Cabe destacar que a professora de Educação Física, primeira autora deste relato de experiência, foi atleta de basquetebol durante 14 anos, atuando em equipes de categoria de base e adulta nos estados de Santa Catarina e São Paulo. Iniciou sua carreira esportiva na equipe de base de Joinville e a encerrou na equipe adulta de Blumenau. Participou de campeonatos estaduais nos estados mencionados; Olimpíada Estudantil Catarinense (Olesc); Joguinhos Abertos de Santa Catarina (Jasc); Jogos Abertos de São Paulo e representou o estado catarinense três vezes no Campeonato Brasileiro, assim como atuou em quatro edições da Liga de Basquete Feminino (LBF).

Sua experiência esportiva na modalidade e o desenvolvimento do conteúdo de basquetebol nas aulas de Educação Física escolar culminaram no desejo de oportunizar aos estudantes experiências diversificadas nesse processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que tal professora estava iniciando o ano letivo na escola descrita neste relato, portanto, foi seu primeiro contato com os estudantes e a respectiva comunidade escolar.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

As aulas de basquetebol foram ministradas para os alunos do sexto ano (122 estudantes), sétimo ano (139 estudantes) e oitavo ano (29 estudantes) do Ensino Fundamental, dos períodos matutino e vespertino.

Em todo o primeiro trimestre os estudantes tiveram a oportunidade de

conhecer a modalidade, a partir de aulas teórico-práticas, bem como experimentá-la de diferentes formas, dentro e fora do âmbito escolar. Nesse sentido, Paes (2001, p. 40) reforça:

[...] o esporte, como conteúdo da Educação Física na escola, deverá ser oferecido de forma que o aluno possa compreendê-lo integralmente, conhecendo suas diferentes modalidades; seu ensino deverá abranger conhecimentos teóricos e práticos, dando oportunidade ao aluno de aprender e vivenciar seus fundamentos, compreender suas regras, bem como conhecer sua história e evolução.

Assim, visando a ampliar os conhecimentos dos estudantes em relação ao basquetebol, os temas, os objetivos e as estratégias realizados para alcançar tal propósito estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Temas e estratégias utilizados no ensino do basquetebol na escola

Aulas de basquetebol na Educação Física escolar		
Temas	Objetivos	Estratégias
História	Conhecer sua origem, como e por que foi criado.	Dramatização com a professora e os estudantes (uma aula).
Jogo formal	Avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes na modalidade.	Aula prática: divisão da turma em quatro equipes (uma aula).
Regras	Compreender as regras para a realização do jogo.	Aula expositiva e dialogada (uma aula).
Controle corporal	Experenciar os deslocamentos, as paragens e as fintas.	Aula prática: progressão de exercícios, jogo reduzido, jogo recreativo e jogo formal, vídeos (duas aulas para cada fundamento).
Manejo de bola	Possibilitar mais contato com o objeto do jogo, além de melhorar o domínio sobre ele.	
Arremesso	Conhecer e realizar diferentes tipos de arremesso (<i>jump</i> , bandeja e gancho).	
Passe	Conhecer e realizar diferentes tipos de passe (peito, quicado, de ombro e por cima da cabeça).	
Drible	Conhecer e realizar diferentes tipos de drible (alto, baixo e de progressão).	

Jogo formal	Vivenciar o jogo de basquetebol utilizando os fundamentos abordados previamente, além de aperfeiçoar a compreensão das regras.	Aula prática: divisão da turma em quatro equipes (quatro aulas).
-------------	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

A primeira aula ministrada para os estudantes foi relacionada à trajetória do basquetebol, assim como foi implementado no relato de Marques, Ribeiro e Colares (2019). Esses autores utilizaram uma aula teórica para tratar dos fatos históricos da modalidade, com o objetivo de situar seu enquadramento no decorrer do tempo.

A importância de abordar a construção da modalidade pela sociedade é reforçada pelos **Parâmetros curriculares nacionais** – PCNs (BRASIL, 1997) e por Darido (2005), com o objetivo de fornecer conhecimento sobre sua contextualização ao longo do tempo.

Assim, busca-se um processo de ensino-aprendizagem com sentido e significado cultural, considerando a aprendizagem dos estudantes para além do fazer. Para tanto, a estratégia adotada neste relato foi realizar uma dramatização envolvendo os alunos no decorrer da história, os quais assumiram papéis na condição de personagens dela, como: o criador do basquetebol (o professor James Naismith); o diretor da escola; os alunos do professor Naismith; o zelador. Essa forma de mediar o conteúdo obteve reflexos positivos, pois era possível perceber que os estudantes estavam motivados durante a aula e curiosos em relação à continuação e ao desfecho da história.

Na aula seguinte, com o objetivo de verificar o que os estudantes conheciam sobre a modalidade, foi realizado um jogo formal. Por meio dessa estratégia, a professora realizou uma avaliação diagnóstica de cada turma e, assim, planejou as aulas seguintes do trimestre de acordo com as análises e considerações realizadas pós-jogo.

Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica geralmente ocorre antes da instrução ou ao iniciar um conteúdo, fornecendo ao educador condições de compreender qual estágio de aprendizagem os estudantes se encontram, além de permitir que o professor promova direcionamentos adequados para a aprendizagem dos estudantes (LUCKESI, 2009).

Ainda por meio da avaliação diagnóstica no ensino dos esportes, é possível definir o ponto de partida “[...] mais adequado para determinada instrução e se há algum conhecimento ou comportamento necessário aos conteúdos

que ainda não foram aprendidos” (LEONARDI *et al.*, 2017, p. 219). Esse método, realizado pela professora, utilizando como estratégia o jogo formal, permitiu identificar os seguintes aspectos que necessitavam ser abordados com os estudantes: as regras, o arremesso, o passe e o drible. Também foi possível constatar as dificuldades de controle corporal e o controle de bola durante o jogo. Portanto, os alunos necessitavam experienciar os deslocamentos, as paragens, os giros, as fintas, a corrida e o manejo de bola.

Na sequência, foi realizada uma aula expositivo-dialogada, com a finalidade de abordar as regras do jogo de basquetebol. Para tanto, a professora introduziu a bola como recurso para esclarecer os regulamentos da modalidade, sendo os principais: tempo de jogo, violações, faltas, cobranças, pontuação das cestas, tamanho da quadra e suas demarcações.

Na aula posterior, foram realizadas atividades cujo objetivo era envolver os estudantes em brincadeiras e minijogos, como diversos tipos e variações de pega-pega e queimada, fornecendo *feedbacks* de valor e de correção (corretivo) durante as tarefas para melhorar o controle corporal: os de valor são aqueles que projetam o significado ou um sentimento sobre a execução (“Seu giro está lento!”, “Sua finta foi boa!”); os de correção são aqueles fornecidos quando há um erro evidente e a resposta do aprendiz está equivocada (“Corra nas pontas dos pés”, “Seu joelho está estendido, flexione-o”) (KRUG, 2009).

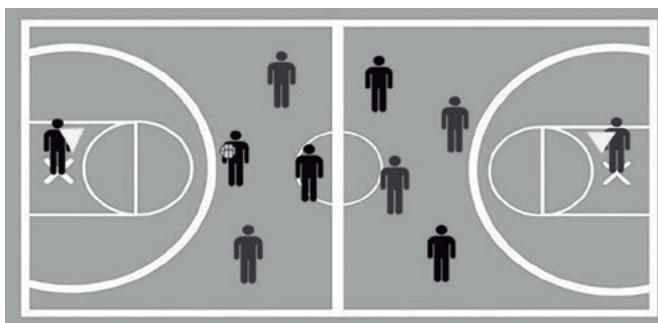
Ainda nessas aulas, os estudantes foram incentivados a ter contato com a bola de basquete, visando a melhorar o manejo. Em relação a este último, buscou-se utilizar a progressão de exercícios, por meio de atividades com habilidades simples ou combinadas, com ou sem oposição, que se caracterizam como tarefas sistematizadas, tendo duração breve, em que há o isolamento de uma ou mais habilidades motoras do contexto do jogo e que podem envolver ou não contato com o adversário (RINK, 1993).

Para os demais fundamentos (arremesso, passe e drible), além da progressão de exercícios, foram utilizados jogos reduzidos e recreativos: segundo Saad (2012), os reduzidos são aqueles nos quais ocorre a diminuição e/ou a modificação dos espaços ou do número de jogadores, a fim de reduzir a complexidade e potencializar contextos situacionais; já os recreativos são aqueles que têm fins de ludicidade e podem estimular o desenvolvimento dos aspectos técnico-táticos.

A seguir, são citados exemplos de alguns jogos reduzidos e recreativos que foram realizados durante as aulas de basquetebol na Educação Física escolar deste relato:

- **jogo do 2x2:** ocupa um quarto da quadra, permitido apenas o passe, sendo que a recepção deve ser realizada somente fora da linha de três pontos e dentro da área restritiva. O objetivo é converter a cesta;
- **jogo do 3x3:** é usada meia quadra, permitido apenas o passe. O objetivo é converter a cesta;
- **jogo do 3x3 com continuidade:** um trio no centro da quadra ataca contra o outro, que está esperando em um lado da quadra. Quando esse trio que estava defendendo recupera a bola, segue para atacar do lado oposto o outro trio, que está aguardando posicionado dentro da quadra;
- **jogo dos dez passes:** é feito com duas equipes. O objetivo é completar dez passes consecutivos sem o time ser interceptado pela equipe adversária, não podendo voltar o passe para o último que passou a bola;
- **jogo do passe americano:** há duas equipes, com um drible permitido por pessoa e troca de passes liberada. O objetivo é colocar a bola na linha de fundo;
- **jogo do cone:** de acordo com a Figura 1 a seguir, há duas equipes. Uma pessoa de cada time deverá segurar um cone invertido. Cada estudante com o cone será disposto no ponto determinado pelo professor, não podendo mover os pés do local, já os membros superiores podem se movimentar com o cone. O objetivo é acertar o objeto da sua própria equipe, de forma que a bola entre e fique nele. As equipes só podem trocar passes entre si e arremessar atrás da linha dos três pontos, sendo que cada “cesta” equivale a dois pontos.

Figura 1 – Jogo do cone



Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

Desse modo, o ensino dos elementos técnicos do basquetebol foi realizado em conformidade com alguns princípios e pressupostos inerentes às abordagens contemporâneas para o ensino dos esportes (COSTA; NASCIMENTO, 2004; METZLER, 2000). Assim, a transposição das habilidades técnicas para o jogo formal ocorreu mediante as sucessivas progressões que evidenciam suas situações típicas. Por meio de jogos reduzidos e recreativos, buscou-se integrar a estrutura e funcionalidade do jogo, de forma que a aprendizagem dos fundamentos técnicos estivesse condicionada às características e à dinâmica destes.

Além dos temas do basquetebol abordados durante as aulas de Educação Física, foi despertado pelos estudantes, ao longo do processo, o desejo de realizar atividades para além dos muros da escola. As estratégias de conexão com o exterior da escola e seus objetivos encontram-se descritos no Quadro 2.

Quadro 2 – Estratégias e objetivos para além dos muros da escola

Para além dos muros da escola	
Estratégias	Objetivos
Ida ao jogo da LBF.	Assistir à equipe de Blumenau no campeonato nacional. Conhecer uma quadra de basquetebol oficial. Experienciar como funciona um jogo de basquetebol com árbitros e torcida. Relembrar, assistindo ao jogo, os conteúdos que foram aprendidos durante as aulas de Educação Física realizadas na escola. Interagir com a equipe de Blumenau pós-jogo.
Visita da ex-jogadora da Seleção Brasileira de Basquetebol Feminino Janeth Arcain, campeã mundial em 1994 e vencedora de duas medalhas olímpicas.	Conhecer a história de uma ex-atleta da Seleção Brasileira. Tocar as medalhas olímpicas. Descobrir a importância do basquetebol e as oportunidades que ele oferece. Interagir com uma das atletas mais renomadas do basquete feminino brasileiro.
Visita da Frida, mascote da equipe feminina adulta de Blumenau.	Conhecer a mascote da equipe de Blumenau. Ressaltar a importância de ir aos jogos da equipe da cidade. Interagir e se divertir com a mascote, por meio do basquetebol.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Assim, considerando a identificação da professora com a modalidade de basquetebol e a realização das aulas da modalidade quando estavam ocorrendo os jogos da LBF em 2018, buscou-se oportunizar aos estudantes uma visita ao ginásio de esportes da cidade para prestigiar uma partida da equipe feminina de Blumenau. Mediante o aceite da coordenação pedagógica e da direção escolar, planejou-se o dia, as turmas e a logística da visita ao jogo. Na sequência, a professora informou a notícia aos estudantes, que expressaram imensa alegria e motivação com a novidade.

Posteriormente, a direção da equipe do basquete feminino de Blumenau foi contatada, com o intuito de verificar a possibilidade de levar os estudantes ao jogo. Ciente da situação, a diretoria forneceu os ingressos de forma gratuita a toda a comunidade escolar, reservou os melhores lugares do ginásio esportivo para os estudantes e ainda forneceu lanche gratuito durante a realização do jogo. A direção e a coordenação da escola se responsabilizaram pela locomoção dos mais de 150 alunos.

Antes da chegada do grande dia, foi explicado aos alunos o motivo da visita ao ginásio para assistir a um jogo de basquete, ressaltando que não era simplesmente um passeio, mas sim uma estratégia pedagógica para que eles pudessem aprender um pouco mais sobre a modalidade. Nesse sentido, um roteiro de observação foi construído com os estudantes para serem analisados os seguintes aspectos durante a partida: as regras do jogo, os comportamentos dos treinadores, os fundamentos executados, as tomadas de decisão das atletas, a estratégia de jogo de cada equipe, a atuação dos árbitros e a reação da torcida.

Para os estudantes que não conseguiriam estar presentes no jogo, foi solicitada uma atividade que deveria ser entregue à professora. Para as turmas do sexto ano, os alunos deveriam, inicialmente, escolher um renomado jogador de basquetebol do contexto nacional (Oscar Schmidt, Hortência, Paula, Anderson Varejão, Tiago Splitter, entre outros) ou internacional (James Harden, Stephen Curry, LeBron James, Kevin Durant, Lauren Jackson, Maya Moore) para elaborarem um trabalho de pesquisa sobre a história e as principais conquistas desses atletas. Já as turmas do sétimo ano deveriam pesquisar e descrever a história e as curiosidades de um dos seguintes campeonatos: Novo Basquete Brasil (NBB), Liga de Basquete Feminino (LBF), *National Basketball Association* (NBA) – Liga de Basquete da América do Norte ou *Women's National Basketball Association* (WNBA) – Liga de Basquete Feminino dos Estados Unidos. A cultura norte-americana na modalidade é abordada no estudo de Linhares e Pereira (2006).

Após toda a explicação e o detalhamento das atividades para os estudantes, foi agendada a saída para o jogo da LBF. Além da professora de Educação Física e dos estudantes, participaram da saída de campo cinco professores, duas coordenadoras pedagógicas, a diretora e a vice-diretora. Na chegada ao ginásio, a professora de Educação Física e a direção da equipe de Blumenau encaminharam os estudantes aos seus lugares. Com o início da partida, eram nítidas a animação e a felicidade dos alunos por estarem compartilhando daquele momento juntos. Quando a equipe de Blumenau converteu a primeira cesta, vibraram de alegria e assim ocorreu no decorrer de todo o jogo. No fim da partida, com a vitória da equipe blumenauense, os estudantes tiveram a oportunidade de entrar na quadra e interagir com a comissão técnica e as jogadoras.

No dia seguinte de aula, a professora promoveu um espaço para os alunos relatarem sobre a experiência, discutirem suas percepções acerca da *performance* das atletas, os lances do jogo e ainda um momento para compartilharem suas dúvidas, as quais foram esclarecidas pela professora. Ainda descreveram e desenharam as situações que foram marcantes. Todos os desenhos e relatos foram expostos em murais no interior da escola. Alguns estudantes declararam em seus relatos que nunca tiveram oportunidade de conhecer um ginásio de esportes. Outra parte também ressaltou as interações com a comissão técnica e as jogadoras. Desse modo, os relatos reforçaram a relevância dessa experiência, que possibilitou a criação de relações interpessoais com profissionais da respectiva modalidade e ainda oportunizou o desfrutar de espaços esportivos presentes na cidade. Aspectos positivos também foram frisados pela comunidade escolar (professores, diretoras, coordenadoras, estudantes e pais). Dessa forma, a experiência de conexão com a comunidade só valoriza e enriquece ainda mais o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (BARROSO *et al.*, 2011; BRASIL, 1997; 2002).

Após essa saída de campo, a relação dos estudantes com a equipe do basquete feminino de Blumenau se fortaleceu, culminando em novas experiências de conexão com o clube. Uma delas foi a visita da Frida à escola, mascote da equipe blumenauense. Nessa visita, os alunos realizaram atividades de basquetebol (arremesso e pequenos jogos – 2x2 e 3x3) e tiraram fotos com ela. A mascote, além de interagir com os estudantes, divulgou as datas dos jogos do time blumenauense na LBF e os convidou para prestigiar, com seus familiares, a equipe da cidade.

Na mesma oportunidade, ocorreu a visita da ex-jogadora Janeth Arcain, uma das mais renomadas atletas da Seleção Brasileira de Basquetebol. Ela contou

sua carreira esportiva, suas conquistas, seus desafios e os momentos mais marcantes de sua trajetória. Em atividades de arremesso, interagiu com os estudantes e professores, tirou fotos com todos e ainda autografou uma bola de basquetebol, a qual foi sorteada entre os estudantes. Um dos momentos mais marcantes dessa visita para toda a comunidade escolar foi a oportunidade de tocar e segurar as medalhas olímpicas conquistadas pela ex-atleta.

Diante das estratégias adotadas e descritas neste relato, que tinham como objetivo promover a conexão com a comunidade, ampliando os espaços, os diálogos e as estratégias para além dos muros da escola, observou-se resultados positivos em vários aspectos. Primeiramente, cabe ressaltar o apoio da direção e coordenação pedagógica para que fosse possível a realização das estratégias adotadas – além do apoio e da confiança dos pais em permitirem a saída dos seus filhos para assistirem ao jogo.

Por meio da parceria com a equipe blumenauense de basquetebol na colaboração da realização da visita dos estudantes ao jogo da LBF, estabeleceu-se um vínculo entre a escola e a equipe esportiva. Logo, isso instigou visitas de divulgação do time de Blumenau na escola, construindo relações próximas com os estudantes. Além disso, a ida ao jogo da LBF influenciou os alunos a convidarem os familiares e amigos para as partidas seguintes do time blumenauense. Outro ponto positivo a ser destacado foi a oportunidade de tocar e segurar medalhas olímpicas, além de conhecer e conversar com uma das mais renomadas ex-jogadoras de basquetebol do Brasil. A presença de Janeth Arcain ficará registrada na história da comunidade escolar.

A importância de estabelecer relações entre a escola e a comunidade é reforçada pelos PCNs (1997, p. 84), ao trazerem que

[...] a Educação Física e a escola de maneira geral não precisam confinar-se em seus muros. [...] A escola pode buscar na comunidade pessoas e instituições que dominem conhecimentos relativos a práticas da cultura corporal e trazê-las para o seu interior.

Maldonado e Bocchini (2013), no relato relacionado ao conteúdo de lutas, corroboram, ao apontar possibilidades de estratégia de conexão com a comunidade, como caminhadas pelo bairro, buscando identificar academias de lutas, visando, assim, a uma prática enriquecedora para além dos muros da escola.

Outro aspecto positivo no contexto escolar foi o aumento acentuado de adeptos nas equipes de treino dos esportes escolares, principalmente na moda-

lidade de basquetebol. Além disso, outros professores de Educação Física da escola começaram a implementá-lo em suas aulas, a pedido dos alunos. A professora deste relato apresentou ainda mais confiança em conectar a Educação Física escolar à comunidade, propondo novas ideias e estratégias para além dos muros da escola em outros conteúdos da disciplina.

A possibilidade de se conectar à comunidade e aproveitar, assim, os espaços que ela oferece é apontada no estudo de Marques, Ribeiro e Colares (2019); entretanto os autores destacam tal estratégia mediante a falta de materiais e infraestrutura na escola.

Diante do exposto, salienta-se: mesmo que a escola apresente (ou não) espaços e materiais para a implementação dos conteúdos da Educação Física, os professores necessitam propor conexões com o “mundo exterior” à escola, valorizando, assim, o contexto cultural na qual ela está inserida.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

O ensino do basquetebol para turmas do Ensino Fundamental para além dos muros da escola adotou como estratégias, além da proposição da modalidade mediante diferentes tipos de jogos, a ida a um jogo da LBF e as visitas da mascote Frida (da equipe blumenauense) e da ex-atleta Janeth Arcain. A partir disso, os estudantes passaram a ter uma nova visão, interação e relação com esse esporte.

Após essas experiências, houve um aumento de novos adeptos ao basquetebol extracurricular da escola, além de os estudantes e familiares acompanharem o time blumenauense durante o restante do campeonato da LBF. A professora de Educação Física deste relato, posteriormente às estratégias adotadas, sentiu a necessidade de continuar estabelecendo conexões para além dos muros da escola em outros conteúdos do componente curricular.

Com este texto, recomenda-se que os professores de Educação Física busquem valorizar as equipes da cidade, as competições que estiverem ocorrendo, os profissionais, os espaços e os recursos. Assim, é possível construir uma relação de significado entre os estudantes, o conteúdo e o contexto cultural em que estão inseridos.

O presente estudo foi realizado como apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sob código de financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- ALVES, B.; QUOOS, L. R.; SILVEIRA, M. I. C. M. Iniciação do basquete na escola: a perspectiva de quem nunca jogou. *In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (Siepe)*, 11., 2009, Santana do Livramento. **Anais [...]**. Santana do Livramento: Unipampa, 2019. n. 1.
- AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. O resgate das abordagens pedagógicas na atuação dos professores de educação física. *In: FOLLE; A.; FARIAS, G. O. (org.). Educação física: prática pedagógica e trabalho docente*. Florianópolis: Udesc, 2012. v. 1. p. 195-216.
- BAGNARA, I. C. **Abordagens pedagógicas da educação física nas escolas públicas de Erechim, RS**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UPF, Passo Fundo, 2012.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Intervenção pedagógica em educação física escolar: um recorte da escola pública. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 316-330, set./dez. 2016.
- BARROSO, A. L. R. *et al.* Objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. *In: DARIDO, S. C. (org.). Educação física escolar: compartilhando experiências*. São Paulo: Phorte, 2011. p. 23-32.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Compreensão e avaliação de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v. 17, p. 1-21, 2019.
- BELO, A. A. *et al.* Para além dos muros da escola: o esporte-educação e as relações de gênero no projeto esporte educação no campus (Peec). *In: CONGRESSO NORTE-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONCENO)*, 3., 2010, Castanhal; Belém. **Anais [...]**. Castanhal; Belém: UFPA, 2010. p. 1-2.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC; SEF, 1997.
- BRASIL. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: educação física**. Brasília: MEC; SEF, 2002. v. 3.
- COSTA, L. C.; NASCIMENTO J. V. O ensino da técnica e da tática: novas

abordagens metodológicas. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56, jul./dez. 2004.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar. *In*: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-79.

DARIDO, S. C. (org.). **Educação física escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

FRIZZO, G. F. E. **A organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – UFRGS, Porto Alegre, 2012.

GALATTI, L. R. **Pedagogia do esporte**: o livro didático como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Unicamp, Campinas, 2006.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. Iniciação aos esportes coletivos: uma escola da bola para crianças e adolescentes. *In*: ROSE JÚNIOR, D. (ed.). **Modalidades esportivas coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 180-193.

KRUG, D. H. F. **Metodologia do ensino para educação física**. O *spectrum* de estilos de ensino de Muska Mosston e uma nova... visão! Curitiba: JM Livraria Jurídica, 2009.

LEONARDI, T. J. *et al.* Pedagogia do esporte: sinalização para a avaliação formativa da aprendizagem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 216-229, jan./mar. 2017.

LINHARES, R.; PEREIRA, V. C. Uma outra metodologia de ensino do basquete é possível? **Revista Especial de Educação Física**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 227-238, nov. 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D. As três dimensões do conteúdo na educação física: tematizando as lutas na escola pública. **Conexões**, Campinas, v. 11, n. 4, p. 195-211, out./dez. 2013.

MARQUES, M.; RIBEIRO, N.; COLARES, J. O ensino do basquetebol e o espaço

físico em questão: um relato de experiência a partir de uma escola pública do norte. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-16, abr./jul. 2019.

METZLER, M. **Instruction models for physical education**. Boston: Allyn & Bacon, 2000.

OLIVEIRA, S. R.; LECARDELLI, A. P.; CAMPAGNOLLO, Â. M. O minibasquete na educação física escolar. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc**, Chapecó, v. 4, p. 1-7, 2019.

PAES, R. R. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: Ulbra, 2001.

PINA, L. D. O basquete numa perspectiva crítica da cultura corporal. *In*: SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1., 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FEUSP, 2006. p. 1-3.

RINK, J. **Teaching physical education for learning**. St. Louis: Mosby, 1993.

SAAD, M. A. **A formação técnico-tática de jogadores de futsal nas categorias sub-13 e sub-15**: análise do processo de ensino-aprendizagem-treinamento. 2012. Tese (Doutorado em Educação Física) – UFSC, Florianópolis, 2012.

SOUSA, A. P. M.; SILVA, S. M. O uso dos recursos midiáticos nas aulas de basquete street escolar. **Revista Magsul de Educação Física na Fronteira**, Ponta Porã, v. 1, n. 1, p. 151-157, 2016.

TAVARES, N. S.; WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. A educação física nos anos finais do ensino fundamental, suas formas e seus lugares no currículo escolar: um estudo de revisão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 275-290, jan./mar. 2018.

TUBINO, M. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 3. ed. [Coleção Primeiros Passos].

AVALIAÇÃO DE APTIDÃO FÍSICA, ESTADO NUTRICIONAL E TEMPO DE SONO DOS ESCOLARES DA CIDADE DE CRICIÚMA-SC

Eduarda Valim Pereira¹

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

Geiziane Laurindo de Morais

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

Rafael Colares Antunes

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

Joni Marcio de Farias

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

No decorrer da infância e adolescência, os indivíduos passam por transformações biológicas, psicológicas e corporais. É a busca pela autonomia e o desenvolvimento de responsabilidades por novos hábitos adquiridos, sendo estes maléficis ou benéficos para a sua saúde (VASCONCELLOS; BATTISIT, 2019). Nesse sentido, os índices de baixa aptidão física e obesidade têm se apresentado entre um dos fatores de riscos à saúde na população jovem (SOUZA *et al.*, 2019).

A aptidão física, quando relacionada à saúde, envolve diferentes dimensões, entre elas a capacidade cardiorrespiratória, flexibilidade, resistência muscular e composição corporal. Já quando está relacionada ao desempenho físico, consiste em outras variáveis, tais como agilidade, velocidade, força de membros inferiores e superiores (MELLO *et al.*, 2015). Assim, quanto maior for o desempenho do indivíduo, melhor será sua aptidão física (LOPES *et al.*, 2019). No entanto, a aptidão física não está interligada somente ao nível de atividade física, há também: tempo de sono, estado nutricional e tempo em frente à tela (BARDINI *et al.*, 2017; HALLAL *et al.*, 2006; NETA; FERNANDES; CORTEZ, 2016; REUTER *et al.*, 2015).

1- eduardavalim@hotmail.com | CREF 023207-G/SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4776132578472614>

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) revelam que 63,7% dos jovens do Sul do Brasil não praticam o mínimo de 300 minutos por semana de atividade física, sendo a grande maioria da população composta por adolescentes sedentários, indicando que o restante, quando comparados por gêneros, 48% das meninas e 47,4% dos meninos são fisicamente ativos.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), ao avaliar o estado nutricional de indivíduos entre 13 e 17 anos, demonstrou uma prevalência de adolescentes com excesso de peso (23,7%), representando aproximadamente três milhões de jovens. Em se tratando da obesidade, 7,8% dos adolescentes e apenas 3,1% da população amostral estão com baixo peso, equivalendo a baixos níveis de desnutrição. Ao serem subdivididos por região, o Sul do Brasil apresenta o maior percentual, tendo 28,2% dos jovens com excesso de peso (IBGE, 2016).

Os percentis anteriormente citados podem ser referentes aos comportamentos inadequados adquiridos nessa fase da vida. Um deles pode ser causado pelas atividades em frente à tela, as quais proporcionam os maus hábitos alimentares (GUEDES; GUEDES, 1995; IBGE, 2016; SCHUASTCER, 2017). Além disso, tais atividades, se realizadas durante a noite, interferem também na qualidade de sono, bem como durante a puberdade, quando os jovens estão na fase do estirão de crescimento: há uma prevalência de aumento do sono diurno, de modo que se necessita mais tempo de sono para o indivíduo se sentir bem no decorrer do seu dia (PEREIRA; TEIXEIRA; LOUZADA, 2010).

Nesse contexto, com o intuito de contribuir para a sociedade sobre o cuidado com a saúde, o objetivo deste estudo é analisar o estado de saúde com a aptidão física, o tempo de sono e o estado nutricional, relacionados por gênero e idade dos escolares da cidade catarinense de Criciúma.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada sempre com a presença de dois ou mais avaliadores, que passaram por uma capacitação sobre a aplicação dos testes e questionários, cuja equipe foi composta por graduandos de Educação Física (Bacharelado) e outros voluntários. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), sob o Protocolo n. 1.125.725, tendo como base a Resolução n. 466, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

Os critérios de inclusão consistiram em: estar matriculado na escola, não

apresentar limitações para responder os instrumentos, executar os testes de aptidão física, apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis antes do início da coleta e preencher adequadamente os instrumentos.

A população foi composta por estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio das redes municipais (20 escolas), estaduais (22 escolas) e privadas (seis escolas), atingindo um n total de 17.552 escolares, com idade entre dez e 17 anos. A amostra foi randomizada por número de turmas, classe, tipo de escola e sorteio, utilizando a lista da chamada para a escolha e sem qualquer tipo de conhecimento prévio dos pesquisados.

Para o cálculo da amostra, foram considerados como parâmetros estatísticos: prevalência desconhecida para o desfecho igual a 50%, erro estimado em cinco pontos percentuais, efeito de delineamento de 2,0 e nível de confiança de 95%. Ao final, foram avaliados 584 escolares das redes de ensino municipal (seis escolas), estadual (12 escolas), privada (uma escola), sendo 259 estudantes da rede estadual, 134 da rede municipal e 191 da rede privada.

O instrumento de pesquisa foi elaborado a partir da composição de indicadores validados e utilizados em outros estudos nacionais, sendo composto por perguntas fechadas, referentes ao tempo de sono. Nessas questões, os escolares descreveram quanto tempo dormiam (durante os dias da semana – ditos dias comuns de aula – e aos fins de semana). Quanto à qualidade de suas atividades referentes ao sono, foram questionados sobre a frequência que sentiam sono durante a aula, enquanto faziam as lições de casa, se tinham dificuldade de sair da cama ou se precisavam dormir mais ou de auxílio de despertador para conseguirem acordar. Utilizou-se a metodologia de autopreenchimento.

Seguindo o protocolo proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para a avaliação do perfil antropométrico nutricional de populações de adolescentes, foi utilizado o Índice de Massa Corporal (IMC), expresso em escore z, que corresponde ao valor padronizado desse índice em relação a uma distribuição de referência (ONIS *et al.*, 2007). Assim, foram estimadas as prevalências de baixo peso, eutrofia (IMC para idade adequado), sobrepeso, excesso de peso e obesidade (BRASIL, 2011).

Para avaliar o nível de aptidão física, foi aplicado o protocolo do Proesp (GAYA; GAYA, 2016), composto pelos testes de:

- medida de massa corporal;
- medida de estatura;
- medida de envergadura;
- perímetro da cintura;
- IMC;
- flexibilidade (sentar e alcançar);
- resistência abdominal;
- aptidão cardiorrespiratória;
- força explosiva de membro superior;
- força explosiva de membro inferior;
- agilidade;
- velocidade de deslocamento.

A coleta dos dados seguiu uma ordem de escolas: municipal, estadual e privada, respectivamente. No primeiro momento, os avaliadores entraram em contato com a direção da escola esclarecendo os objetivos e as propostas do projeto, em seguida realizaram o sorteio dos alunos. Após o sorteio, todos foram chamados pela diretora em uma sala separada para que os avaliadores explicassem a pesquisa e a entrega do TCLE para a autorização dos pais.

No segundo momento, os participantes foram chamados pela diretora para que respondessem o questionário em sala separada, sem a presença de professor, mas com auxílio e orientação dos pesquisadores na interpretação de algumas questões. Posteriormente ao preenchimento do questionário, os indivíduos foram direcionados à quadra/ao ginásio da escola para serem executados os testes físicos por outro pesquisador.

Os dados coletados foram expressos em frequência absoluta e relativa, média e desvio padrão. Verificou-se a normalidade dos dados pelo teste de Kolmogorov-Smirnov: o nível de significância α estabelecido para os testes estatísticos foi de 0,05, e o intervalo de confiança foi de 95%, utilizando o *software* SPSS, versão 22.0.

RESULTADOS

As variáveis antropométricas dos estudantes (Tabela 1) correspondem ao/à: peso (P); altura (A); Índice de Massa Corporal (IMC); circunferência de cintura (CC). Já a aptidão física foram determinadas quanto à: flexibilidade (F); resistência abdominal (RA); capacidade aeróbia (CA), descritas por média e desvio padrão (DP) dos resultados dos testes e das medidas, com nível de significância de $p < 0,05$. Os alunos foram avaliados por gênero (M/F) e faixa etária (de 11 a 17 anos).

Quando observados os níveis de significância, todas as variáveis apresentaram relevância no mínimo, em um grupo da faixa etária proposta pelo estudo, exceto nas médias de IMC.

Tabela 1 – Dados antropométricos e de aptidão física por idade e gênero (n=584)

Antropometria aptidão física									
Idade	Gênero	n	Peso	Estatura	IMC	CC	Flexibilidade	RA	CA
			Média/DP	Média/DP	Média/DP	Média/DP	Média/DP	Média/DP	Média/DP
11 anos	M	60	44,14+11,96	1,46+0,09	20,37+3,96	69,52+11,65	29,48+9,07*	26,63+7,07*	1496,68+652,87
	F	57	42,09+9,94	1,46+0,09	19,57+3,05	68,77+9,75	34,11+9,22*	21,81+6,48*	1503,75+654,23
12 anos	M	25	50,15+11,66	1,54+0,07	20,98+4,06	74,12+11,48*	26,92+10,37*	27,44+9,79	1315,60+510,42
	F	34	47,71+9,89	1,54+0,05	19,94+3,55	67,74+7,44*	31,94+8,15*	25,79+7,37	1464,53+481,50
13 anos	M	37	53,45+15,55	1,61+0,09	20,23+4,28	73,81+10,61	28,78+12,54	30,22+5,74*	1787,30+605,30*
	F	34	51,07+11,70	1,58+0,08	20,32+4,10	69,88+9,50	29,18+9,78	20,41+6,76*	1457,82+551,95*
14 anos	M	29	62,94+13,86	1,67+0,08*	22,60+4,72	77,76+9,79	28,28+10,31	29,48+6,16*	1560,90+562,66
	F	33	56,18+13,85	1,60+0,07*	21,95+4,58	75,67+12,26	32,61+11,40	24,88+8,29*	1339,70+388,92
15 anos	M	51	65,60+13,08*	1,71+0,07*	22,37+4,11	79,20+11,77*	26,61+11,02*	28,96+8,71*	1471,06+597,51
	F	47	54,90+8,64*	1,62+0,06*	21,00+2,91	74,30+6,33*	31,02+10,24*	22,32+8,12*	1375,26+341,50
16 anos	M	46	68,73+14,07*	1,72+0,08*	23,16+4,06	81,35+10,85	25,17+10,50*	32,48+9,82*	1572,78+513,68*
	F	61	59,18+8,26*	1,61+0,05*	22,79+3,41	78,16+7,75	31,41+10,23*	20,43+8,11*	1161,56+334,03*
17 anos	M	33	71,54+10,99*	1,74+0,07*	23,65+3,35	82,24+9,10*	25,55+8,76*	32,27+9,94*	1353,12+399,18
	F	37	57,70+9,33*	1,62+0,05*	21,97+3,79	76,54+7,61*	32,41+10,22*	23,32+7,86*	1304,49+370,21

Fonte: Elaborada pelos autores (2018). M = masculino. F = feminino. (*) = intervalo de confiança de 95% ($p < 0,05$). DP = desvio padrão. n = valor amostral absoluto. IMC = Índice de Massa Corporal. CC = circunferência de cintura. RA = resistência abdominal. CA = capacidade aeróbia.

Os resultados do estado de saúde (Tabela 2) demonstram as variáveis de zona de risco (ZR) e zona saudável (ZS), as quais competem com o número total de indivíduos que se enquadram em cada variável (n) e percentual (%) dos adolescentes nos testes de RA, F, IMC e nível de gordura visceral (NGV%), sendo analisados por gênero (M/F) e sem estratificação de idade.

Tabela 2 – Estado de saúde dos adolescentes relacionados por sexo e ZR ou ZS

	Estado de saúde			
	Masculino n (%)		Feminino n (%)	
	ZR	ZS	ZR	ZS
F	121 (20,7)	160 (27,4)	69 (11,8)	234 (40,1)
RA	186 (31,8)	95 (16,3)	142 (24,3)	161 (27,6)
IMC	86 (14,7)	195 (33,4)	117 (20,0)	186 (31,8)
NGV%	74 (12,7)	207 (35,4)	89 (15,2)	214 (36,6)

Fonte: Elaborada pelos autores (2018). F = flexibilidade. n = valor amostral absoluto. (%) = valor amostral proporcional. RA = resistência abdominal. IMC = Índice de Massa Corporal. NGV% = nível de gordura visceral.

Os valores de estado nutricional (Tabela 3) foram classificados por: magreza acentuada (desnutrição); magreza; eutrofia; sobrepeso; obesidade e obesidade grave. Na sequência da descrição da tabela, apresenta-se os tipos de capacidade aeróbia: muito fraco; fraco; razoável; bom; muito bom e excelente. Esses dados estão expressos em número total de indivíduos (n) e percentual (%), relacionados por gênero. Na análise, a maior parte da amostra se enquadrou no estado de eutrofia, sendo 165 (28,3%) do gênero masculino e 212 (36,3%) do gênero feminino.

Tabela 3 – Classificação do estado nutricional e da capacidade aeróbia dos adolescentes

Estado nutricional e capacidade aeróbia				
		M n (%)	F n (%)	Total
Estado nutricional	Magreza acentuada	1 (0,2)	0 (0,0)	1 (0,2)
	Magreza	2 (0,3)	7 (1,2)	9 (1,5)
	Eutrofia	165 (28,3)	212 (36,3)	377 (64,6)
	Sobrepeso	57 (9,8)	56 (9,6)	113 (19,3)
	Obesidade	22 (3,8)	16 (2,7)	38 (6,5)
	Obesidade grave	34 (5,8)	12 (2,1)	46 (7,9)
Classificação capacidade aeróbia	Muito fraco	104 (17,8)	68 (11,6)	172 (29,5)
	Fraco	38 (6,5)	44 (7,5)	82 (14,0)
	Razoável	35 (6,0)	38 (6,5)	73 (12,5)
	Bom	32 (5,5)	49 (8,4)	81 (13,9)
	Muito bom	40 (6,8)	52 (8,9)	92 (15,8)
	Excelente	32 (5,5)	52 (8,9)	84 (14,4)

Fonte: Elaborada pelos autores (2018). M = masculino. F = feminino. n = valor amostral absoluto. (%) = valor amostral proporcional.

As análises da relação entre o sono e a aptidão física (Tabela 4) são apresentadas pelo tempo de sono, sendo dicotomizado entre mais de oito horas e menos de oito horas que dormem por noite. Dentro dessa dicotomização, estão subdivididos por gênero, relacionando com os testes de aptidão física e IMC. Os resultados estão expressos em média e DP dos testes físicos, apresentados nas variáveis e com intervalo de confiança de 95% ($p < 0,05$), demonstrados por asterisco (*), quando avaliados entre gênero (M/F), e por *hashtag* (#), quando avaliados pelo mesmo gênero por diferentes variáveis, mais de oito horas de sono e menos de oito horas de sono (M/M – F/F).

Tabela 4 – Relação entre o tempo de sono e os testes de aptidão física de adolescentes

	Tempo de sono			
	Mais de oito horas de sono		Menos de oito horas de sono	
	M	F	M	F
IMC	21,46+4,15	21,18+3,73	22,42+4,31*	21,08+3,74
CC	74,79+11,33	73,39+9,14	79,20+11,95*#	73,01+10,23
F	28,52+10,00*	31,46+10,14	25,55+10,78*#	32,83+9,69
RA	29,62+8,36*	22,19+7,72	29,34+8,67*	23,16+7,93
CA	1526,03+592,70*	1343,75+467,79	1501,68+554,37	1403,48+487,95

Fonte: Elaborada pelos autores (2018). (*) = intervalo de confiança de 95% ($p < 0,5$), quando relacionados entre gêneros (masculino e feminino). (#) = intervalo de confiança de 95% ($p < 0,05$), quando relacionados pelo mesmo sexo. IMC = Índice de Massa Corporal. CC = circunferência de cintura. F = frequência. RA = resistência abdominal. CA = capacidade aeróbia.

DISCUSSÃO

Os resultados apontam que os adolescentes avaliados estão representativamente saudáveis, de acordo com as avaliações do protocolo de estado de saúde em ZR e ZS. Assim, em relação aos dados antropométricos e às médias de aptidão física dos escolares, quando analisados por idades entre gêneros (Tabela 1), todas as variáveis demonstraram significância, exceto na variável de IMC, na qual nenhuma idade apresentou valor significativo. Por conseguinte, essa falta de relevância tem seu percentual positivo, pois os adolescentes estão demonstrando resultados saudáveis, como o que foi expresso na Tabela 2, quando observados entre ZR e ZS, com 195 (33,4%) dos meninos e 186 (31,8%) das meninas, estando em ZS na avaliação do IMC.

Raupp *et al.* (2014) avaliaram a associação entre valência física, agilidade e IMC, o que também foi demonstrado que tanto os meninos quanto as meninas consistiram em valores de índice de peso normal, com 68,75% nas meninas e 50% nos meninos, sendo ambos classificados como eutróficos. Achados semelhantes estão na pesquisa de Melo, Hamu e Formiga (2018), apontando que, ao relacionar o desempenho de jovens com o IMC, houve maiores números de indivíduos eutróficos (67) quando comparados com aqueles tendo excesso de peso e obesidade (26). Observa-se, então, que o peso não foi um fator que influenciou no desempenho da população estudada, pois os estudantes apresentaram as mesmas médias nos testes.

O aumento da estatura e do peso corporal, que é apresentado anualmente pelos escolares (Tabela 1), pode ser explicado pela fase em que estão pas-

sando, pois são expostos a diversas transformações corporais e hormonais. Para outros autores, esse aumento na estrutura corporal permanece por toda a adolescência (MALINA; BOUCHARD, 2002; VALENÇA; GERMANO, 2009).

Ao observar as variáveis CC, F e RA, foram percebidos níveis de significância crescentes em relação à idade dos indivíduos, constatando que, entre os 15 e 17 anos de idade, as variáveis são relevantes quanto aos testes citados. Além disso, quando analisados por gênero, apenas no teste de RA os meninos demonstraram maiores resultados em relação às meninas. Os pesquisadores Lopes *et al.* (2019), ao avaliarem a resistência muscular e cardiorrespiratória, também observaram, em média, uma melhora com a idade nos meninos, no entanto as meninas permaneceram relativamente estáveis.

Quanto à CA (Tabela 1), quando analisada a média da distância percorrida durante o teste, os indivíduos de 13 anos apresentaram diferença significativa ($p \leq 0,05$), se relacionados por gênero, sendo que os meninos percorreram 1.787,30 metros, e as meninas 1.457,82 metros. Também apresentaram nível de significância de $p \leq 0,05$ os avaliados na faixa etária de 16 anos: os meninos obtiveram média de 1.572,78 metros, e as meninas 1.161,56 metros. Assim, o gênero masculino se sobressaiu aos resultados do feminino, demonstrando aproximadamente de 300 a 400 metros de diferença na corrida de nove minutos, ou seja, uma maior resistência dos meninos. Conforme Nogueira e Pereira (2014), na fase da adolescência, as meninas, em geral, são pouco ativas, ao contrário dos meninos, que apresentam valores maiores de aptidão cardiorrespiratória e resistência muscular.

Ao avaliar a classificação de aptidão física relacionado ao desempenho (Tabela 3), ao ser dicotomizado entre as variáveis acima da média e abaixo da média (muito fraco, fraco e razoável), a incidência de meninos com classificação abaixo da média foi superior as meninas, com $n=177$ (30,3%) e $n=150$ (25,6%), respectivamente; nessa dicotomização, as meninas (74,4%) apresentam melhor aptidão física do que os meninos (69,7%). A justificativa dos resultados serem diferentes aos representados pela Tabela 1 foi decorrente das análises terem ocorrido como um todo e sem divisão por idade. Tomkinson *et al.* (2017) fizeram uma revisão sistemática sobre a aptidão física de adolescentes e verificaram que há um declínio da aptidão nessa fase para ambos os gêneros. Esse fato pode ter relação com o excesso de tempo em frente à tela e o sedentarismo.

Na relação entre os testes de aptidão física e o tempo de sono (Tabela 4), as pessoas que dormiam mais do que oito horas demonstraram nível de significância de $p \leq 0,05$ na F, apresentando média de $28,52 \pm 10,00$ para o masculino

e 31,46+10,14 para o feminino. Já na RA, os valores foram de 29,62+8,36 nos indivíduos masculinos e 22,19+7,72 do feminino; no teste de CA, os meninos percorreram em média de 1.526,03 metros, e as meninas 1.343,75 metros.

Também as pessoas que dormiam menos do que oito horas revelaram valores significativos nos testes de IMC (22,42+4,31/21,08+3,74) e CC (79,20+11,95/73,01+10,23), descritos por masculino e feminino, respectivamente. Embora não tenha apresentado diferenças significativas em todos os testes em relação ao tempo de sono, o estudo de Oliveira *et al.* (2017) demonstrou que os alunos, cujo sono passava das nove horas, obtiveram melhores desempenhos na grande maioria dos testes, apontando que o tempo maior dormindo pode proporcionar benefícios para a aptidão física; todavia aqueles que dormem menos apresentam níveis mais altos de IMC.

Em se tratando dos testes da Tabela 4, relacionados entre mais de oito horas ou menos de oito horas de sono com o mesmo gênero, foram demonstradas diferenças significativas na CC (74,79+11,33/79,20+11,95) e F (28,52+10,00/25,55+10,78), ambos apenas pelo gênero masculino. Capelani e Dias (2017), ao avaliarem a qualidade de sono e coordenação motora, indicaram que esse parâmetro não tem relações significativas, isto é, quanto maior a sonolência diurna, menor será a qualidade de sono.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Os escolares apresentaram resultados positivos quanto ao bom estado de saúde, em que a grande maioria da população estudada se encontra fora da zona de risco. As variáveis de CC, F e RA apresentaram índices crescentes, de acordo com a idade. No tocante ao teste de RA e à CA, os meninos tiveram maiores resultados em relação às meninas. No entanto, as meninas obtiveram melhores resultados na aptidão física relacionada ao desempenho. Além disso, o tempo de sono não apresentou consequências negativas que pudessem afetar a capacidade física e o estado nutricional dos estudantes.

Embora os resultados não tenham demonstrado risco à saúde, esse fato não deve inibir a influência e motivação dos alunos para continuarem sendo saudáveis. Para tanto, ressalta-se a importância da escola em desenvolver intervenções efetivas sobre o cuidado em saúde, baseada no diálogo, na reflexão crítica e no incentivo à prática de atividade física. A família também deve estar envolvida nesse processo, dando exemplo para as crianças e os adolescentes, pois isso poderá desencadear bons ou maus resultados à saúde geral ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BARDINI, R. *et al.* Prevalência de sonolência excessiva diurna e fatores associados em adolescentes universitários do sul catarinense. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, Florianópolis, v. 46, n. 1, p. 107-124, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.acm.org.br/acm/seer/index.php/arquivos/article/view/257/144>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. **Orientações para a coleta e análise de dados antropométricos em serviços de saúde.** Norma Técnica do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional – Sisvan. Brasília: MS; SAS; DAB, 2011. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/orientacoes_coleta_analise_dados_antropometricos.pdf. Acesso em: 9 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília: MS; CNS, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 15 maio 2020.

CAPELANI, C. R. L.; DIAS, R. G. Qualidade de sono na coordenação geral de adolescentes entre 12 e 14 anos. **Do Corpo: Ciências e Artes**, Caxias do Sul, v. 7, n. 1, p. 31-44, 2017. Disponível em: <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/5952/3194>. Acesso em: 10 mar. 2020.

GAYA, A.; GAYA, A. R. **Projeto esporte Brasil: manual de testes e avaliação.** Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/proesp/arquivos/manual-proesp-br-2016.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2020.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Aptidão física relacionada à saúde de crianças e adolescentes: avaliação referenciada por critério. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 27-38, 1995. Disponível em: <http://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/468/487>. Acesso em: 27 mar. 2020.

HALLAL, P. C. *et al.* Prevalência de sedentarismo e fatores associados em adolescentes de 10 -12 anos de idade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1277-1287, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v22n6/17.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2015.** Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2020.

LOPES, V. P. *et al.* Índice de massa corporal e aptidão física em adolescentes brasileiros. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 95, n. 3, p. 358-365, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/jped/v95n3/pt_0021-7557-jped-95-03-0358.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

MALINA, R. M.; BOUCHARD, C. **Atividade física do atleta jovem**: do crescimento à maturação. São Paulo: Roca, 2002.

MELLO, J. B. *et al.* Aptidão física relacionada ao desempenho motor de adolescentes de Uruguaiana, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Taguatinga, v. 23, n. 4, p. 72-79, out./dez. 2015. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/5566/4090>. Acesso em: 24 mar. 2020.

MELO, J. A.; HAMU, T. C. D. S.; FORMIGA, C. K. M. R. Análise da influência do IMC e o sexo no equilíbrio estático e dinâmico de crianças e adolescentes em idade escolar. *In*: CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG (CEPE), 4., 2018, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UEG, 2018. p. 1-10. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/10270/7383>. Acesso em: 28 mar. 2020.

NETA, E. D. S. A. R.; FERNANDES, F. J.; CORTEZ, A. C. L. Nível de atividade física e estado nutricional de policiais militares na cidade de Florianópolis-PI. **Kinesis**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 84-101, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/22273/13265>. Acesso em: 25 mar. 2020.

NOGUEIRA, J. A. D.; PEREIRA, C. H. Aptidão física relacionada à saúde de adolescentes participantes de programa esportivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n1/1807-5509-rbefe-28-01-00031.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

OLIVEIRA, V. M. *et al.* Nível de aptidão física em escolares: influência do índice de massa corporal, sexo e quantidade de sono. **Saúde e Meio Ambiente**, Mafra, v. 6, n. 1, p. 4-17, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/sma/article/view/1382/726>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ONIS, M. *et al.* Development of a WHO growth reference for school-aged children and adolescents. **Bulletin of World Health Organization**, Genebra, v. 85, n. 9, p. 660-667, set. 2007. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/bwho/2007.v85n9/660-667/en>. Acesso em: 9 mar. 2020.

PEREIRA, É. F.; TEIXEIRA, C. S.; LOUZADA, F. M. Sonolência diurna excessiva

em adolescentes: prevalência e fatores associados. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 98-103, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rpp/v28n1/v28n1a15.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

RAUPP, T. D. M. *et al.* IMC e a associação da valência física agilidade de crianças e adolescentes de 11 a 14 anos da escola Mampituba de Torres/RS. **Conversas Interdisciplinares**, Torres, v. 10, n. 3, ed. esp., p. 1-10, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ci/article/view/4015/pdf>. Acesso em: 9 mar. 2020.

REUTER, C. P. *et al.* Obesidade, aptidão cardiorrespiratória, atividade física e tempo de tela em escolares da zona urbana e rural de Santa Cruz do Sul-RS. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 1, p. 52-56, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/6271/4196>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SCHUASTCER, V. R. **Indicadores da aptidão física relacionada à saúde de escolares**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Unijuí, Santa Rosa, 2017.

SOUZA, R. L. M. *et al.* Aptidão física relacionada à saúde em adolescentes de Itabaiana/SE. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 153-161, 2019. Disponível em: <http://portalatlanticaeditora.com.br/index.php/revistafisiologia/article/view/3249/5483>. Acesso em: 29 mar. 2020.

TOMKINSON, G. R. *et al.* International normative 20 m shuttle run values from 1 142 026 children and youth representing 50 countries. **British Journal of Sports Medicine**, Londres, v. 51, n. 21, p. 1545-1554, 2017. Disponível em: <https://bjsm.bmj.com/content/51/21/1545.short>. Acesso em: 10 mar. 2020.

VALENÇA, C. N.; GERMANO, R. M. Percepção da autoimagem e satisfação corporal em adolescentes: perspectiva do cuidado integral na enfermagem. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, Fortaleza, v. 10, n. 4, p. 173-180, out./dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/4877/3589>. Acesso em: 29 mar. 2020.

VASCONCELLOS, N. B. T.; BATTISIT, I. D. E. Perfil de adolescentes quanto ao hábito de saúde de uma escola pública em Santa Rosa, RS. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM SAÚDE, 6., 2019, Ijuí. **Anais [...]**. Ijuí: Unijuí, 2019. p. 1.

BOAS PRÁTICAS EM PROMOÇÃO DA SAÚDE DO IDOSO: DEZ ANOS DO PROGRAMA MATURIDADE SAUDÁVEL

André Boscatto¹

Centro Universitário de Brusque (Unifebe)

Fundação Municipal de Esportes de Balneário Camboriú (FMEBC)

Maikon Guérios

Secretaria Municipal de Educação (Seduc) – Balneário Camboriú

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Nos últimos anos, o Brasil vem seguindo uma tendência mundial de envelhecimento da população. Essas mudanças da estrutura etária se devem, também, ao aumento da longevidade e das condições gerais da saúde (IBGE, 2019).

Para que esse crescente grupo etário tenha uma longevidade associada com indicadores positivos de qualidade de vida e saúde, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2005) sugere a implantação de políticas e medidas para o envelhecimento ativo, cujas questões de ordem social-cultural-econômica, bem como o desenvolvimento de programas de exercícios corporais, contemplem todas as pessoas idosas, fazendo com que elas se beneficiem de uma vida saudável.

A partir de uma visão holística em saúde, o Programa Maturidade Saudável procura abordar diversos aspectos da pessoa idosa, e não apenas a dimensão biofísica por meio do exercício corporal, pois

[...] é preciso que o modelo de saúde ultrapasse as características biológicas e sob o olhar da determinação social, considere a atenção numa perspectiva mais abrangente, incluindo todos os fatores envolvidos no perfil de saúde dos idosos (MIRANDA; MENDES; SILVA, 2016, p. 517).

Tal programa está em desenvolvimento na cidade catarinense de Balneário Camboriú e completa dez anos de experiência em promoção da saúde do idoso, por intermédio da ação da Fundação Municipal de Esportes (FMEBC), em

1- andre.boscatto@unifebe.edu.br | CREF 005867-G/SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3736007004811297>

articulação com a Secretaria Municipal de Saúde e Saneamento, a Secretaria da Pessoa Idosa (SPI) e a Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Inclusão Social. Ele foi implantado em 2010 pelo poder público para ser um programa de excelência para as pessoas acima de 50 anos de idade do município.

Para sua construção, foram analisados diversos programas realizados pelo mundo, como o Active for Life, na Inglaterra, o Active Australia, na Austrália, o Physical Active and Nutrition, nos Estados Unidos, o Active Living, no Canadá, e demais que contenham a mesma natureza implantados na Holanda, na Finlândia, no México e na Colômbia. No Brasil, analisou-se o Programa Agita São Paulo, que adotou uma nova mensagem e foi incorporado pelo Ministério da Saúde como o Programa Agita Brasil.

Em 2007, Balneário Camboriú já apresentava uma população de 8.673 pessoas com mais de 60 anos de idade. Uma pesquisa cadastral com dados não publicados realizada naquele ano, a respeito das condições físicas em idosos para atividades da vida diária (AVD), mostrou que 10% deles apresentavam situações diversas de dependência parcial para a execução de atividades complexas, como sair para longas distâncias, utilizar transporte público, subir escadas, sair para perto de casa, administrar sua própria medicação, usar o banheiro em tempo, caminhar em superfície plana e tomar banho. Foram relatadas também situações de dependência total para a execução de atividades simples, como vestir-se, deitar-se, levantar-se da cama e alimentar-se sozinho. No item saúde, foram destacados como problemas: hipertensão arterial (55%), diabetes (12%), problemas cardíacos (5%), AVC (1%), mal de Alzheimer (1%), mal de Parkinson (1%) e distúrbio mental (1%). Cerca de 63% dos idosos entrevistados referiram estar usando regularmente um ou mais tipos de medicação, sendo os mais utilizados de uso crônico: anti-hipertensivos, diuréticos, estrógenos e progesteronas, analgésicos, antidiabéticos, ansiolíticos, antiulcerosos e anti-inflamatórios.

Diante da necessidade de ofertar ações de promoção da saúde para essa população, profissionais da área da saúde, da assistência social e do esporte, coordenados pelo profissional de Educação Física Maikon Guérios, uniram-se para propor um programa, a fim de levar às pessoas idosas a prática de exercícios físicos e inclusão social.

Em 2007, as principais atividades realizadas fora do domicílio pelos idosos do município eram sair para encontros sociais, visitar parentes e/ou amigos, ir à igreja, a passeios e excursões, sendo que sua inserção em trabalhos comunitários se caracterizava, majoritariamente, por ações assistenciais ligadas a obras

religiosas e/ou beneficentes. Apesar de a maioria dos idosos não ter esse tipo de atividade, 83% deles responderam afirmativamente quando questionados sobre o interesse em desenvolver trabalho comunitário, o que demonstra a necessidade de ampliar e diversificar o espaço de atuação nesse campo.

Esses dados apareceram em um contexto no qual a prefeitura municipal auxiliava 23 grupos da terceira idade, contabilizando 1.500 idosos. No entanto, muitos não frequentavam tais grupos por não se identificarem com as atividades desenvolvidas, acreditando que só ocorressem bingos, festas, bailes e comemorações.

Frente às necessidades de auxílio social levantadas no grupo pesquisado, foi encontrado que 9% apresentavam aquelas ditas emergentes, já 91% estavam em condições de vida sem auxílio. Listando os tipos de ajuda, apareceram: alimentação (52%), fralda geriátrica (16%), cadeira de rodas (10%), entre outras (22%), como visitas, problemas com uso de álcool e drogas pelos familiares com quem conviviam, situação de moradia comprometedor e maus-tratos.

Por essas razões, justificou-se a implementação do Programa Maturidade Saudável, pois, com ele, oportunizou-se uma mudança de mentalidade e atitude para a construção de uma sociedade sadia, no sentido mais amplo da palavra.

Tal programa buscou também:

- qualificar e ampliar a abrangência da atividade física praticada no município;
- assegurar a oferta para o público idoso da cidade;
- oportunizar atividades diferenciadas ao longo do ano;
- qualificar e aprimorar sua gestão;
- ampliar ações intersetoriais entre os poderes públicos e privados;
- democratizar a atividade física, incentivando o acesso dos idosos também às atividades educacionais, sem qualquer distinção ou discriminação;
- fomentar a melhoria da qualidade pedagógica do ensino de atividades físicas e educacionais, principalmente pela oferta contínua de capacitação, de materiais didáticos e de esportivos adequados – além de acompanhamento e avaliações permanentes;

- assegurar e incentivar a prática de modalidades esportivas adaptadas, sempre com monitoramento e resguardo da integridade dos indivíduos envolvidos;
- proporcionar autonomia organizacional, permitindo que as entidades governamentais e não governamentais interessadas se articulassem com estabelecimentos públicos em suas regiões de atuação, objetivando integrar-se ao programa;
- oferecer a descentralização operacional, permitindo que o planejamento e a implantação fossem executados pela cidade inteira ou em locais que mantivessem contato direto com seu público-alvo;
- diminuir a lista de espera nas unidades de saúde, iniciando pelo Núcleo de Atendimento ao Idoso (NAI), nas especialidades de fisioterapia e cardiologia;
- realizar, por meio do Ministério Público e de assistentes sociais, a busca ativa de idosos que estão confinados em seus domicílios;
- com auxílio de um(a) psicólogo(a), aderir esses idosos reclusos e realizar a manutenção deles no programa;
- distribuir cestas básicas aos idosos que: 1 – tenham renda igual ou inferior a um salário mínimo; 2 – apresentem uma frequência de 80% no projeto; 3 – sejam munícipes de Balneário Camboriú;
- proporcionar oficinas e atividades que estimulem a coordenação motora fina, a sensibilidade, a criatividade e a socialização.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A implantação do programa incluiu cinco fases principais:

1) **identificação**: as instituições responsáveis do programa foram a FMEBC, a Secretaria Municipal de Saúde e Saneamento, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Inclusão Social e demais entidades que desejassem fomentar a atividade física para a população;

2) **diagnóstico**: os profissionais ficaram incumbidos de criar uma ficha de avaliação, na qual constavam os dados cadastrais, as informações necessárias para o desenvolvimento das atividades e os exames clínicos e complementares dos idosos;

3) **aquisição do material:** em 2009, foram realizados o levantamento e a aquisição dos itens necessários para o desenvolvimento das atividades;

4) **programa de atividades a serem desenvolvidas:** iniciou em 2010, com ginástica, modalidades esportivas adaptadas, palestras sobre saúde, encontros entre grupos com eventos esportivos, jogos municipais, regionais e estaduais do idoso, caminhada orientada, fomentação de grupos especiais (hipertensos, diabéticos, obesos, hemiplégicos, paraplégicos, depressivos);

5) **avaliação de impacto do projeto:** contemplou a escolha e aplicação de testes, coleta, análise e publicação dos dados.

Atualmente, são feitos aproximadamente 700 atendimentos por mês², com atividades de ginástica, grupos de caminhada/corrida, de ciclismo, atividades rítmicas, danças coreografadas e esportes para a terceira idade, realizadas em diversos espaços públicos e em todos os bairros e centro da cidade, como a orla da praia, os centros comunitários, o NAI e os ginásios de esportes. Elas são realizadas por profissionais de Educação Física da FMEBC, tanto efetivos quanto admitidos em caráter temporário (ACT).

As atividades de ginástica têm por objetivo desenvolver a força e a resistência muscular, a flexibilidade, o equilíbrio e o condicionamento aeróbico. As aulas são realizadas em três pontos ao longo da orla da praia, cinco vezes por semana, contemplando os moradores mais próximos e os turistas que vêm passar férias ou passear na cidade. Também ocorrem nos bairros, duas vezes por semana, quando os praticantes se reúnem nos centros comunitários, no ginásio de esportes, nos salões paroquiais e nos demais espaços destinados à prática, inclusive dentro da SPI.

O grupo de caminhada e corrida, que acontece duas vezes por semana, foi uma sugestão por parte de alguns alunos interessados em começar a prática. Ainda é pequeno, mas aos poucos o número de adeptos vem aumentando. Há intenção de fazer com que os praticantes participem de eventos, como caminhadas, trilhas e, até mesmo, corridas de curta distância, a fim de motivá-los e divulgar aos demais que é possível essa realização também para esse público.

Com uma condição ambiental favorável e muitas ciclovias a serem exploradas, também foi criado um grupo de ciclismo, que se reúne uma vez por

2 - Em decorrência da pandemia da Covid-19, os atendimentos presenciais foram suspensos. As atividades de ginástica e ritmos foram retomadas, com aulas ao vivo, utilizando plataforma de redes sociais, sendo desenvolvidas cinco vezes na semana, alternando as modalidades.

semana, sendo mais uma opção de atividade física prazerosa a oferecer a esse público. Muitos tinham as bicicletas guardadas há anos sem usar mais. Iniciado o grupo com moradores do centro, a intenção é estender o convite para que mais pessoas de outros bairros da cidade venham participar e ter essa experiência. Além do exercício, está o prazer de pedalar à beira-mar, observar a cidade, dividir com o grupo suas dificuldades e superá-las juntos.

Nas aulas de ritmos, que acontecem duas vezes na semana, são desenvolvidos vários tipos de dança, como: valsa, bolero, forró, samba, soltinho, salsa, bachata, tango, lambada, rumba e muitas outras. Outras também são introduzidas, como: jazz, danças de rua, Broadway, walk dance, do ventre, contemporâneas e country. Os ritmos são variados e dependem do perfil dos grupos, que contemplam todas as idades, mas com um número considerável de pessoas acima dos 70 anos.

A dança coreografada acontece com o grupo de dança Balanço das Ondas, que existe desde 1999 e é formado por praticantes com mais de 55 anos. Representando Balneário Camboriú em festivais de dança da maturidade e terceira idade, inclusive nos Jogos Abertos da Terceira Idade (Jasti), alcança, muitas vezes, o primeiro lugar. São desenvolvidas coreografias nos estilos: danças populares, livres ou de criatividade, dança de salão em grupo e casal. Como também é um grupo de competição, para ingressar o participante deve preencher alguns critérios, entre eles: gostar de dançar, ser assíduo, comprometer-se com as aulas e atividades do grupo e fazer parte dos grupos de ritmos do próprio Programa Maturidade Saudável. Além das aulas, que ocorrem duas vezes na semana, o grupo faz trabalhos de filantropia, apresentação em diversos locais e cidades, sempre levando o nome do grupo e de Balneário Camboriú. Há um regimento interno, com diretoria eleita a cada ano, e as funções são divididas a todos os participantes, dando, assim, autonomia e representatividade aos associados.

Esportes de quadra (handebol, voleibol e basquetebol) são mais uma opção de atividades contemplando jogos com regras adaptadas, que objetivam a aprendizagem de uma modalidade esportiva, condizendo com uma prática segura e dinâmica. Eles promovem diversão e confraternização entre os praticantes, participação em competições no âmbito regional e estadual, com jogos entre as cidades que desenvolvem a prática.

Com o aumento do interesse e da participação da pessoa idosa nas atividades esportivas, viu-se a necessidade de começar a criar novos desafios. Foram feitos alguns encontros com outras cidades que desenvolviam atividades semelhantes, tendo o intuito de jogar com equipes diferentes. Essa proposta foi

bem aceita, e os encontros passaram a ter uma formatação de competições mais formais, em que categorias foram divididas, tabelas foram organizadas, contendo cerimonial de abertura e de premiação. Esse caráter mais formal, inevitavelmente, tornou um rumo mais competitivo, porém com o objetivo de padronizar as regras e formatar os jogos, e não apenas obter vitórias.

A partir de um corpo-base das regras, estas começaram a ser discutidas e definidas com interesse coletivo, ou seja, os professores, os gestores das equipes e os próprios atletas faziam parte dessa construção. Desde então, a cada início de ano, são feitas reuniões com o intuito de ajustar as regras e os regulamentos, verificando as necessidades e possibilidades de modificação, de acordo com a capacidade das equipes e dos atletas evoluírem tecnicamente e a própria dinâmica dos jogos demandarem alterações. Isso diminuiu as adaptações e deixou o jogo cada vez mais próximo do formal; no entanto, isso não afastou os praticantes, pelo contrário: cada vez mais adeptos procuram participar dos jogos.

Nas discussões sobre as regras, é reforçado que o interesse é coletivo e deve ter um “teto”: mesmo que alguns possam evoluir e participar de um jogo com regras convencionais, estas não podem ser modificadas a ponto de um iniciante, que sequer teve experiência esportiva, não possa entrar em quadra e, com poucas informações, desenvolva também a atividade.

O handebol, que acontece duas vezes na semana, vem participando de competições desde o início dos anos 2000, em uma tradicional competição que acontecia na cidade de Itajaí, onde se reuniam equipes nacionais e internacionais, de várias categorias do handebol convencional, além de equipes em cadeiras de rodas e da terceira idade. Também havia competição em cidades do interior de São Paulo, como Descalvados e Santana do Parnaíba, onde equipes de Santa Catarina eram convidadas a participar.

O voleibol, que acontece três vezes na semana, tem sua história um pouco mais recente: em 2012, com uma estrutura de regras adaptadas já formulada pelo professor Maikon Guérios, as cidades de Navegantes, Itajaí e Balneário Camboriú começaram a organizar competições mais formais, citadas anteriormente, hoje chamadas de Circuito Regional de Esportes para a Terceira Idade, em que são praticadas as modalidades de handebol e voleibol, nos naipes masculino e feminino, e em três categorias – Máster (de 50 a 59 anos), Sênior (de 60 a 69 anos) e Bisos(as) (acima de 70 anos). Com o fomento e a divulgação das atividades, várias equipes foram formadas e a prática foi disseminada na região. Hoje o circuito conta com a participação de 12 cidades e mais de 14 associações.

O grupo de basquetebol surgiu no início de 2019, com alguns alunos de outras atividades do programa que levavam a bola e praticavam sozinhos ou em duplas nos intervalos e após o término de outras aulas. O grupo começou com poucos praticantes, mas, no decorrer do ano, foram aparecendo cada vez mais interessados, amantes da modalidade, que viram ali uma oportunidade de praticar um esporte que, para muitos, não era mais possível ou acessível. Com frequência de duas vezes na semana e o aumento do número de praticantes, há a intenção de conseguir reunir mais equipes da região para jogar e confraternizar, bem como a inclusão da modalidade nos Jasti.

Todas as opções de atividades vão muito além de sua prática em si. Uma análise qualitativa realizada pelo estudo de Ferreira (2019) evidenciou que o Programa Maturidade Saudável não se limita à prevenção de doenças e que suas ações extrapolam esse escopo, contribuindo de forma efetiva para a promoção da saúde e o bem-estar dos idosos. Além disso, o programa apresenta uma visão positiva e ampliada de saúde, voltada para o desenvolvimento de recursos, sendo que as pessoas podem se apoiar para a melhoria da saúde e do bem-estar nas dimensões física, social, cognitiva e emocional.

O foco do trabalho não são as restrições, doenças e condições específicas que o envelhecimento impõe à vida das pessoas. Em vez de propor ações baseadas nos déficits e nas limitações que idosos possam experimentar, sua abordagem é explorar as potencialidades e possibilidades das pessoas. Isso significa dizer que o programa possibilita que idosos se percebam e se reconheçam como capazes de estar, continuamente, aprendendo novas habilidades e novos conhecimentos, a partir do corpo em movimento. Como ilustração, o programa conta com diversos casos de pessoas que tiveram a inclusão em exercícios, dança ou iniciação esportiva aos 60 anos ou mais. O envolvimento dos idosos em novas aprendizagens desempenha importante papel no desenvolvimento na dimensão cognitiva, incluindo melhoria na memória e no raciocínio.

Na dimensão física, as atividades desenvolvidas apresentam diversos benefícios para os participantes, como o aumento de níveis de força e resistência muscular, a melhoria da capacidade funcional, a redução dos níveis de gordura corporal, o controle dos sintomas de doenças e o alívio de dores.

Na dimensão socioemocional, ao voltar a atenção para as pessoas, as atividades cumprem um papel de cuidar das relações construídas. Em outras palavras, o programa estimula o convívio social e a integração entre os idosos, possibilitando novas experiências de pertencimento, amizade, suporte social, prazer e divertimento.

Assim, eles encontram a oportunidade de refazer vínculos que já não vivenciam mais, devido às circunstâncias da vida (aposentadoria, casamento de filhos, mudança de cidade, entre outras). Nesse sentido, o programa não contempla somente o desenvolvimento nas dimensões física e fisiológica, mas também na social e emocional. As novas habilidades sociais e emocionais que os idosos desenvolvem com as atividades funcionam como recursos para o enfrentamento de situações adversas na vida.

Os profissionais de Educação Física que lá atuam adotam práticas que contribuem para a promoção da saúde dos idosos, como a busca para estabelecer relações de cuidado com os participantes, indo além da orientação de exercícios. Tais vínculos são criados durante a convivência entre profissionais e idosos, mediante a identificação das necessidades em saúde dos participantes e a organização de estratégias para atendê-los de forma satisfatória.

Ao longo dos anos de execução do programa, os profissionais perceberam que uma das principais necessidades dos idosos está relacionada a conversar, falar e ser ouvido, visto que muitos deles não encontram espaço para diálogo no ambiente familiar. Assim, os profissionais atendem a essa demanda e escutam, atentamente, os participantes sempre que são procurados. A atenção e o acolhimento, além de outras habilidades relacionais (como o carisma e o entusiasmo), parecem contribuir para a melhoria do bem-estar e da saúde mental dos idosos. Ressalta-se, ainda, que essas práticas ajudam a motivá-los a continuar frequentando o local, tendo uma adesão de mais de 50% dos praticantes com mais de cinco anos de participação (BOSCATTO; BOSCATTO; GUÉRIOS, 2017).

Na orientação das atividades físicas e esportivas, busca-se o desenvolvimento da autonomia, por meio da organização de processos de ensino-aprendizagem que objetivam a aquisição de conhecimentos e habilidades, os quais são necessários para os participantes serem capazes de fazer escolhas saudáveis. Assim, os idosos acabam expandindo o que aprendem para outras esferas de suas vidas.

A integração dessas práticas possibilita a oferta de experiências significativas, prazerosas e coerentes com as necessidades em saúde dos idosos, contribuindo de forma mais efetiva para a melhoria da saúde e do bem-estar. Em geral, as experiências do programa evidenciam que a atuação do profissional de Educação Física na promoção da saúde de pessoas idosas tem grande potencial para ir além da tradicional: é feita uma abordagem voltada para o controle de fatores de risco para doenças crônicas, mas também para estimular o desenvolvimento das dimensões cognitiva, social e emocional, fundamentais para o envelhecimento saudável.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÃO PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

O Programa Maturidade Saudável está em constante aprimoramento. Seu foco, para os próximos anos, visa à inclusão de um maior número de praticantes, à inserção de novas atividades de interesse dos grupos, à busca de parcerias de iniciativa privada, à construção coletiva de políticas públicas que promovam a inserção da pessoa idosa dignamente na sociedade e ao estreitamento das relações com a SPI, na conquista dos selos da Estratégia Brasil Amigo da Pessoa Idosa (Ebapi).

Como recomendações para outras cidades, a fim de implantar programas de promoção de saúde para a pessoa idosa, por meio de prática de exercícios, sugere-se o alinhamento de objetivos das secretarias municipais com a estruturação de espaços físicos, ações de educação em saúde e promoção de programas de exercícios, sempre orientados por profissionais de Educação Física.

REFERÊNCIAS

BOSCATTO, A.; BOSCATTO, E. C.; GUÉRIOS, M. Perfil dos participantes dos esportes da terceira idade do Programa Maturidade Saudável de Balneário Camboriú/SC. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 40., 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Celafiscs, 2017. p. 641-642.

FERREIRA, H. J. **Health and physical education professionals' salutogenic and pedagogical practices for working with disadvantaged older adults**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Unesp, Rio Claro, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

MIRANDA, G. M. D.; MENDES, A. C. G.; SILVA, A. L. A. O envelhecimento populacional brasileiro: desafios e consequências sociais atuais e futuras. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 507-519, maio/jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbgg/v19n3/pt_1809-9823-rbgg-19-03-00507.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

DIMINUINDO O ABISMO ENTRE CIÊNCIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA 2: “EXERCÍCIO FÍSICO E CIÊNCIA” – PROGRAMA DE RÁDIO E PODCAST

Fábio Hech Dominski¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Nos últimos anos, cresceu a produção de conhecimento da Educação Física, subárea das ciências da saúde e do esporte (CORRÊA *et al.*, 2017). Barton e Merolli (2019) destacam que, além dos passos tradicionais do pesquisador (que envolvem a realização da pesquisa e publicá-la em revista científica), há a necessidade, principalmente na área da saúde, de divulgação científica por meio da criação de conteúdos multimídia em *blogs*, infográficos, vídeos e *podcasts*, além da disseminação destes pelas redes sociais, como o Twitter e o Facebook.

Dessa forma, a reprodutibilidade e as aplicações práticas do conhecimento gerado podem ser impulsionadas pela atividade de divulgação científica em diferentes estratégias e veículos de comunicação (MARCHLEWSKI; SILVA; SORIANO, 2011).

Na área da Educação Física, destaca-se a necessidade de a orientação, a prescrição e a supervisão da prática de exercícios, independentemente da modalidade, serem, cada vez mais, baseadas nos produtos da ciência – e que esta seja representada, principalmente, por artigos científicos recentes. Desse modo, o método científico é o mais fidedigno e deve pautar a prática profissional.

Dominski (2019) sugere inovação nas ações de divulgação de conhecimento, por meio da utilização de diferentes veículos de comunicação. Nesse sentido, os *podcasts* vêm ganhando espaço como forma de divulgação de conteúdo em diversas áreas.

Criado no início do século XXI, o termo *podcast* é uma junção de *iPod* (aparelho MP3 da Apple) e *broadcast* (transmissão) (DANTAS-QUEIROZ; WENTZEL; QUEIROZ, 2018). Freire (2011) o conceitua como uma produção de áudio com

1 - fabio.dominski@udesc.br | CREF 017388-G/SC
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3486938309340015>

maior maleabilidade em relação ao acesso e à produção de conteúdo, quando comparada ao rádio tradicional, que tem horários definidos de transmissão. Ambos os veículos de comunicação apresentam elevado potencial para atuar como ferramenta de aproximação do que é produzido acadêmica e cientificamente com a prática profissional, visto que há um aumento no número de ouvintes de *podcasts* ao longo dos anos, resultado da popularização da internet e do maior acesso a telefones celulares (DANTAS-QUEIROZ; WENTZEL; QUEIROZ, 2018). O uso da internet no Brasil parece ser um excelente meio para a consolidação da divulgação de ciência, pois mais da metade da população brasileira tem acesso à rede mundial de computadores (IBGE, 2017).

Com base no exposto, o objetivo do presente relato de experiência é descrever uma ação de divulgação de conhecimento científico na área da Educação Física.

JUSTIFICATIVA

Evidencia-se a divulgação científica como bem público, democratizando o acesso ao conhecimento produzido (MELO *et al.*, 2019), principalmente nas universidades e nos institutos de pesquisa. Essa atividade deve ser realizada tendo como objetivo prestar um serviço à sociedade, que receberá informações de maneira clara e compreensível a respeito de resultados científicos. Entretanto aumentar a divulgação científica é um desafio crescente e importante para os editores de periódicos, os autores das pesquisas, as instituições e os profissionais de saúde (BARTON; MEROLLI, 2019).

Segundo Dantas-Queiroz, Wentzel e Queiroz (2018), *podcasts* voltados à comunicação científica são menos comuns do que aqueles dedicados ao entretenimento. Existem *podcasts* internacionais que se voltam à divulgação científica, como “Hidden Brain”, “StarTalk”, “Science Friday” e “Science Vs”, assim como os de revistas científicas, como as consagradas **Science** e **Nature**. No Brasil, há diversos deles tratando da temática científica, como “Fronteiras da Ciência” (UFRGS), “Dragões da Garagem”, “PODEntender”, “Alô, Ciência?”, “Ciência no Velho Oeste”, “Rock com Ciência”, “Scicast”, “Sinapse”, “Oxigênio” (Unicamp), “UFSC Ciência”, “Ciência USP”, “Com Ciência”, “Biomedcast”, entre outros.

No entanto, até o momento da concepção do Programa Exercício Físico e Ciência (setembro de 2019), não foi observado um programa brasileiro de rádio ou *podcast* específico tratando de ciência relacionada à prática de exercícios físicos. O público brasileiro tem um apelo voltado para a mídia audiovisual (DANTAS-QUEIROZ; WENTZEL; QUEIROZ, 2018), fazendo do

podcast uma possibilidade de sucesso para a divulgação científica.

Dessa forma, foi verificada uma lacuna nesse meio de comunicação, que poderia ser aproveitado para divulgação científica. Busca-se o reconhecimento e a maior utilização da ciência produzida na Educação Física frente à sociedade em geral e aos próprios pares.

Além disso, há continuidade na descrição das ações de divulgação científica, inicialmente relatadas no capítulo “Diminuindo o abismo entre ciência e prática na educação física: ações de divulgação de conhecimento científico”, na 5ª edição do livro **Boas práticas na educação física catarinense**, do Conselho Regional de Educação Física de Santa Catarina – CREF3/SC (DOMINSKI, 2019). Em tal artigo, foram relatadas ações de divulgação nos ambientes de academias de musculação e boxes de crossfit, por meio da ferramenta de infográficos, confeccionados com o objetivo de reter a atenção dos leitores, assim como a compreensão, de modo que recordem do conteúdo posteriormente (SCOTT *et al.*, 2016).

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

Inicialmente, em setembro de 2019, surgiu a oportunidade de um espaço na mídia, com a criação de um programa sobre exercícios físicos, na Rádio da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) Joinville 91,9 FM. Ela é universitária, pública, educativa e

[...] possui emissoras em Florianópolis, Joinville e Lages. Iniciou suas operações em dezembro de 1997 e é integrante da Secretaria de Comunicação (Secom) da Udesc. Tem [...] como objetivo transmitir programas educativo-culturais, difundindo o conhecimento científico, tecnológico, artístico, desportivo e cultural, e as atividades de ensino, pesquisa e extensão da própria Universidade (UDESC, 2016, online).

Assim, teve início o Programa Exercício Físico e Ciência, desenvolvido e elaborado por Fábio Dominski – professor de Educação Física e doutor em Ciências do Movimento Humano (roteirista e apresentador) – e pelo jornalista Antonio Tomaz (responsável pela edição e mixagem), sendo aprovado pela coordenadora da rádio, Ana Flores. A ideia foi criar um programa com temas relacionados à prática de exercícios físicos e saúde, com duração de três minutos semanais. O programa tem como missão promover e divulgar informações para melhorar a prática de atividades físicas, exercícios físicos e esportes da população. A veiculação do primeiro programa na rádio ocorreu em 8 de outubro de 2019 e tem sido constante desde então.

Na rádio, o programa tem transmissão todas as terças-feiras, às 7 horas, com

reprises às quintas-feiras, no mesmo horário. Também às terças-feiras, às 7 horas, o áudio do programa é disponibilizado no Spotify, sob a forma de *podcast* (a partir da hospedagem dos áudios no Anchor e no Spreaker, que posteriormente permitem o compartilhamento em plataformas como Spotify, Deezer, Google Podcasts, Overcast, Breaker, Pocket Casts, RadioPublic, iHeartRadio e PodCast Addict). Observa-se que a plataforma mais utilizada pelas pessoas que escutam o *podcast* é o Spotify, com predomínio de mais de 70%. Esse é o mais popular serviço de *streaming* de música, *podcast* e vídeo no mundo. Se na rádio há os programas, no *podcast* eles são chamados de episódios.

A abordagem científica foi selecionada para compor a base teórica do programa para a construção dos roteiros, principalmente com a análise de artigos científicos recentes publicados em periódicos nacionais e internacionais com fator de impacto. É necessário o embasamento a partir das melhores evidências científicas atuais, no sentido de nortear tanto o trabalho dos profissionais quanto conscientizar a população de que a ciência tem muitas aplicações práticas. No entanto, o trabalho de tradução, tanto do idioma quanto da linguagem científica para uma linguagem acessível, deve ser realizado com cuidado.

O programa trata de temáticas a partir de investigações científicas da área da Educação Física e ciências do esporte, além de suas subáreas, como: fisiologia, cinesiologia e biomecânica, epidemiologia da atividade física, psicologia do esporte e do exercício, comportamento motor, pedagogia, estudos do lazer, sociocultural, entre outras. Os temas são específicos, porém não limitados a um campo de conhecimento. Em alguns programas, são convidados especialistas na temática para tratar do assunto.

O Quadro 1 a seguir apresenta os 55 programas/episódios, temas e conteúdos abordados até o momento do desenvolvimento deste artigo.

Quadro 1 – Programas (rádio) e episódios (*podcast*) Exercício Físico e Ciência: temas e conteúdos

Programa/ episódio	Tema	Conteúdo
1	Apresentação/introdução do programa	Apresentação do professor, da proposta e dos conteúdos.
2	Atividade física e exercício físico	Quantidade de atividade física que é necessária, segundo diretrizes mundiais, para a manutenção da saúde. Diferenças entre atividade física e exercício físico.

3	Atividade física para todas as faixas etárias	Quantidade de atividade física que as crianças e os idosos devem realizar.
4	Exercício físico e poluição do ar	Ao nos exercitarmos em ambiente poluído, podemos estar colocando nossa saúde em risco?
5	Mito: exercício abdominal e gordura abdominal	Estudos científicos respondem se realizar exercício abdominal significa reduzir a gordura na região abdominal.
6	Treinamento funcional	Conceito, características e objetivos do treinamento funcional.
7	Crossfit	O que é crossfit? Características que explicam seu crescimento.
8	Motivação para prática de exercício físico	Estratégias importantes a partir de artigos para aumentar a motivação para a prática de exercício físico.
9	Corrida e mortalidade	Estudo publicado recentemente mostrou que correr regularmente, não importando a distância e quão rápido você corre, reduz substancialmente o risco de morte precoce, diminui a mortalidade por todas as causas em 27%, para doenças cardíacas em 30% e para câncer em 23%.
10	Tendências <i>fitness</i> para 2020	<i>Ranking</i> de tendências <i>fitness</i> divulgado anualmente pelo Colégio Americano de Medicina do Esporte. Tratamos as dez principais tendências <i>fitness</i> para 2020.
11	Qualidade do ar interno	Poluição do ar em ambientes internos onde ocorre a prática de exercício físico e esporte, ou seja, ambientes fechados, como academias e ginásios. Tratamos como podemos melhorar a qualidade do ar.
12	Flexão de braços e doenças cardiovasculares	Estudo científico recente concluiu que homens que conseguem fazer mais de 40 flexões consecutivas têm um risco 96% menor de doenças cardíacas do que aqueles que não chegam a dez repetições desse exercício.
13	Exercício físico na fibromialgia 1	Apresentação de resultados a partir de artigos científicos do Laboratório de Psicologia do Esporte e do Exercício (Lape/Cefid/Udesc) sobre os benefícios da prática de exercício na síndrome da fibromialgia.

14	Treino intervalado de alta intensidade (HIIT)	O que é o HIIT? Quais são os seus benefícios?
15	Álcool e exercício físico	Relação entre exercício físico e álcool (cerveja). Quais as implicações de beber cerveja após o treino?
16	Exercício multiarticular	Importância da realização desse tipo de exercício no programa de treinamento, motivo, qual é.
17	Agachamento	Programa específico sobre esse movimento/exercício que está presente em muitas ações cotidianas. Mitos do agachamento.
18	Perspectiva evolucionista do movimento	Evolução humana e relação com o movimento humano.
19	Inatividade física	A inatividade física é um dos mais impactantes problemas de saúde pública no mundo no século 21. O que os estudos nos revelam?
20	Lesões no crossfit	Temática atual e polêmica: o crossfit apresenta elevado índice de lesões? O que as evidências científicas nos apresentam sobre esse assunto?
21	Exercício físico na hemofilia	Exercício como tratamento para a doença. Características da doença. Resultados de estudo publicado pelo Lape/Cefid/Udesc.
22	Barreiras à prática de atividades físicas no lazer de brasileiros	Fatores que agem como barreiras e podem ser de cunho ambiental, social, físico e comportamental.
23	Ambiente urbanizado e movimento humano	Quais seriam as possibilidades de movimento que o <i>habitat</i> urbanizado poderia oferecer para um corpo moldado para estar em movimentação constante, intensa e generalista?
24	Aderência e desistência ao exercício físico	Fatores que levam as pessoas a aderirem ou desistirem da prática de exercício.
25	Alongamento	Evidências recentes sobre alongamento e flexibilidade.
26	Academia ao ar livre	Evidências sobre atividade física na academia ao ar livre ou academia da terceira idade.
27	Educação Física escolar	Papel da Educação Física na escola e o atual cenário.

28	Educação Física – profissão	Aspectos da profissão do profissional de Educação Física.
29	Princípios básicos do condicionamento físico	Aspectos que norteiam a prática de exercício e que devem ser respeitados quando realizamos exercício.
30	Atividade física e animais de estimação	Relação entre possuir animal de estimação, como cachorro, e aumento da prática de atividade física regular.
31	Cérebro e exercício físico	Benefícios do exercício físico para o funcionamento cerebral, a partir de evidências científicas.
32	Músculo e gordura	Apresentação de estudos que desvendam o mito de que o aumento de massa muscular e a perda de gordura não podem ocorrer simultaneamente.
33	Exercício físico e fibromialgia 2	Existe exercício proibido no tratamento da fibromialgia? Convidado: Prof. Guilherme Vilarino.
34	Dia do desafio	Programa que estimula a participação no dia do desafio, evento mundial que incentiva a prática de atividade física.
35	<i>Pint of science</i>	Evento mundial sobre divulgação científica com importante papel para aproximar a ciência e a sociedade.
36	Exercício físico e câncer de mama	Benefícios do exercício físico para pacientes com câncer de mama, a partir de evidências científicas. Convidada: Prof. ^a Thaís Cristina Siqueira.
37	Exercício físico e sono	Como o exercício físico pode melhorar o sono dos praticantes.
38	ioga	Benefícios da prática de ioga a partir de evidências científicas. Convidado: Prof. Pedro Casagrande.
39	<i>Exergame</i>	Efeitos do <i>videogame</i> ativo – <i>exergame</i> – sobre a saúde.
40	Exercício físico à noite e sono	Realizar exercício físico à noite pode prejudicar o sono?

41	Exercício físico no autismo	Benefícios da prática de exercício físico em crianças autistas. Convidado: Prof. Carlos Vinícius Machado.
42	Atividade física adaptada	Atividade física para pessoas com deficiências.
43	Atividade física na infância e habilidades motoras	Quais os benefícios do engajamento na atividade física nos primeiros anos da infância?
44	Exercício e diabetes	Exercício para diabéticos: quais são as modalidades e os benefícios trazidos por elas?
45	Exercício e Alzheimer	Papel do exercício físico no tratamento de pessoas com mal de Alzheimer.
46	Mito: exercício e sistema imune	Evidências desmitificam que, com o exercício físico, há a imunodepressão.
47	Coronavírus e exercício	Observado o surto de coronavírus, devemos manter a prática de exercício? Quais são as recomendações?
48	Exercício físico em casa	Benefícios de se realizar exercício físico em casa.
49	Exercício físico e saúde mental	Exercício físico e saúde mental, a partir da perspectiva motivacional. Convidado: Prof. Thiago Sousa Matias.
50	Bicicleta como transporte: riscos ou benefícios?	Estudo investigou se o uso da bicicleta como transporte está associado ao risco de lesões.
51	Qual modo de transporte te expõe à maior poluição?	Pesquisa apresentou modo de transporte com maior exposição à poluição do ar e vantagens do transporte ativo.
52	Psicologia do exercício	Programa a respeito da área da psicologia do exercício, que investiga de que modo o exercício influencia os aspectos psicológicos dos praticantes.
53	Uma hora de atividade física elimina os riscos de ficar muito tempo sentado?	Pesquisa da Lancet investigou as associações do sedentarismo com a atividade física e mortalidade.
54	Exercício como remédio para 26 doenças	Estudo de revisão investigou o exercício como remédio para 26 doenças (musculoesqueléticas, metabólicas, sistema nervoso, respiratórias, urinárias e câncer).
55	Musculação e a conexão mente-músculo	Evidências recentes sobre a conexão mente-músculo no treinamento de musculação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A divulgação do programa na rádio e no *podcast* do Spotify foi realizada nas redes sociais e nos *sites* da Udesc, visando à maior audiência e ao maior impacto. Segundo a plataforma Anchor, até o momento da redação deste artigo, o total de *plays* do *podcast* foi de 2.261, sendo 82% dos ouvintes do Brasil, 8% dos Estados Unidos, 3% da Angola, 2% da Irlanda, 2% de Portugal, 1% da Argentina, da China, da Suécia, da Alemanha, da Espanha e do México. As pessoas utilizam dispositivos Android para escutar o *podcast* na maioria dos casos (47%), iPhones (38%), outros (11%) e Mac (4%). O primeiro episódio – apresentação e introdução – obteve maior audiência e foi ouvido 170 vezes.

Considerando os resultados de pesquisas prévias, pode-se direcionar as produções de acordo com as características dos interessados, visando à manutenção de quem já escuta e a mais audiência.

De acordo com a **PodPesquisa**, realizada pela Associação Brasileira de Podcasters (ABPod) para compreensão do crescimento e da penetração da mídia *podcast* no Brasil, com a participação de mais de 22 mil pessoas, sendo 84% homens, a maioria com idade entre 30 e 39 anos e estado civil solteiro, sendo a tecnologia a área predominante de atuação profissional dos investigados, o motivo apontado pela maioria dos participantes (77%) para ouvir *podcast* foi “[...] poder realizar outras atividades enquanto ouço” (ABPOD, 2018, p. 4) pelo celular/*smartphone* (92%), principalmente no horário das 18h às 19h.

A capacidade de reprodução dos *podcasts* em computadores, *tablets* e celulares de maneira ágil é característica facilitadora dessa ferramenta, permitindo o acesso em qualquer lugar: em casa, no trabalho e no transporte, por exemplo. A locomoção é o principal momento que as pessoas escutam *podcast* (ABPOD, 2018). Nesse sentido, o rádio ainda se mostra como opção para aqueles que utilizam carro.

Pesquisas demonstram que profissionais de saúde de diversas faixas etárias usam a mídia social para desenvolvimento profissional, sendo os mais frequentes tendo entre 18 e 34 anos de idade (ALSOBAYEL, 2016; TUNNECLIFF *et al.*, 2015). O *podcast* é, ainda, ferramenta de educação inclusiva para deficientes visuais (FREIRE, 2011).

Plataformas de mídias sociais devem ser consideradas para divulgação científica, pois, de acordo com Barton e Merolli (2019), elas são fáceis de acessar, otimizam o tempo para o consumidor, disseminam a informação rapidamente, sendo um recurso de mão dupla entre o pesquisador e o usuário final da informação, como os profissionais de saúde e os pacientes/alunos.

Como limitação do programa/*podcast*, aponta-se a duração, pois inicialmente tem-se somente três minutos de espaço na programação da rádio, limitando também a duração do *podcast*. Por outro lado, esse pode ser um fator positivo que chame a atenção das pessoas, pois tem caráter altamente informativo, e não demanda elevada quantidade de tempo para ouvir.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

A divulgação científica é uma atividade democrática para aumentar o acesso ao conhecimento científico e relevante na prestação de contas com a sociedade, representando uma importante ferramenta de valorização institucional, principalmente para as universidades públicas brasileiras, que produzem grande parte do conhecimento científico no país.

Áudios com conteúdo científico veiculados na rádio ou sob a forma de *podcast* são ferramentas para divulgação científica. Este último tem se mostrado uma forma recente de comunicação, apresentando-se como uma tendência atual. Estimula-se a criação de novos programas de rádio e *podcasts* voltados à divulgação científica na Educação Física, assim como a concepção e o desenvolvimento de novos meios para aproximar a ciência e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALSOBAYEL, H. Use of social media for professional development by health care professionals: a cross-sectional web-based survey. **Journal of Medical Internet Research**, Berlim [?], v. 2, n. 2, online, jul./dez. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PODCASTERS (ABPod). **PodPesquisa**, São Paulo, out. 2018. Disponível em: <http://www.abpod.com.br/media/docs/PodPesquisa-2018.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BARTON, C. J.; MEROLLI, M. A. It is time to replace publish or perish with get visible or vanish: opportunities where digital and social media can reshape knowledge translation. **British Journal of Sports Medicine**, Londres, v. 53, n. 10, p. 594-598, 2019.

CORRÊA, M. R. D. *et al.* A produção do conhecimento em educação física e suas subáreas: um panorama a partir de periódicos nacionais da área. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 261-269, 2017.

DANTAS-QUEIROZ, M. V.; WENTZEL, L. C. P.; QUEIROZ, L. L. Science communication podcasting in Brazil: the potential and challenges depicted by two podcasts. *In: ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS*, 90., 2018, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2018. n. 2, p. 1891-1901.

DOMINSKI, F. H. Diminuindo o abismo entre ciência e prática na educação física: ações de divulgação de conhecimento científico. *In: CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA. Boas práticas na educação física catarinense*. Florianópolis: CREF3/SC, 2019. p. 111-124.

FREIRE, E. P. O *podcast* como ferramenta de educação inclusiva para deficientes visuais e auditivos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 195-206, maio/ago. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. 2016-2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

MARCHLEWSKI, C.; SILVA, P. M.; SORIANO, J. B. Qualis system influence on the production of scientific knowledge: some reflections on Physical Education. **Motriz**, Rio Claro, Unesp, v. 17, n. 1, p. 104-116, jan./mar. 2011.

MELO, C. A. R. et al. Ciência no velho oeste: o uso de um *podcast* na divulgação científica. *In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (Siepe)*, 10., 2019, Santana do Livramento. **Anais [...]**. Santana do Livramento: Universidade Federal do Pampa, 2019. n. 3, p. 1-7.

SCOTT, H. *et al.* Why healthcare professionals should know a little about infographics. **British Journal of Sports Medicine**, Londres, v. 50, p. 1104-1105, 2016.

TUNNECLIFF, J. *et al.* The acceptability among health researchers and clinicians of social media to translate research evidence to clinical practice: mixed-methods survey and interview study. **Journal of Medical Internet Research**, Berlim [?], v. 17, n. 5, online, maio 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (Udesc). **Rádio Udesc**: quem somos. Florianópolis, 2016. Disponível em: www.udesc.br/radio. Acesso em: 16 maio 2020.

EFEITOS DO TREINAMENTO FUNCIONAL SOBRE OS NÍVEIS DE FLEXIBILIDADE EM PARTICIPANTES DO PROGRAMA UNESC FUNCIONAL

Ian Rabelo Gabriel¹

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

Tairine da Silva Oliveira

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

Ana Maria Jesuíno Volpato

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Para Monteiro e Evangelista (2015), os profissionais da área de fisioterapia e reabilitação foram os pioneiros na prática de treinamento funcional (TF), sendo que este passou, posteriormente, a ser útil no desenvolvimento de programas para a melhora do desempenho atlético e condicionamento físico, na prevenção de lesões, no aumento da autonomia, na melhoria da saúde e nas capacidades físico-funcionais.

Para D'Elia (2016), os movimentos do homem primitivo estão ligados à atual relação com as demandas de movimento, como agachar, avançar, puxar, empurrar, abaixar, girar e locomover-se, garantindo a sobrevivência dos antepassados humanos – e, mesmo tendo passados milhares de anos, ainda há a necessidade primária da eficiência dessas ações. Esses padrões são inatos e fundamentais, sendo que sua combinação para a criação de exercícios integra todo o corpo e cria um ambiente dinâmico de treino.

Ainda de acordo com Monteiro e Evangelista (2015), o TF se refere a um conjunto de exercícios praticados com o intuito do preparo físico ou da melhora de habilidades, cuja execução procura atender à função ou ao fim prático. Em outras palavras, tal treinamento apresenta propósitos, ao reproduzir ações motoras presentes na vida cotidiana do praticante e mobilizar mais de um segmento corporal, podendo ser realizado em

1 - ianrabelo2011@hotmail.com | CREF 024576-G/SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3398094427856251>

diferentes planos, envolvendo ações musculares distintas, excêntrica, concêntrica e isométrica.

Segundo Almeida e Teixeira (2013), o TF está relacionado ao acréscimo da capacidade funcional, abrangendo o desenvolvimento das principais capacidades bio-motoras: força, velocidade, resistência, coordenação, flexibilidade e equilíbrio.

De acordo com D'Elia (2016), um dos pilares do TF é o desenvolvimento de habilidades motoras. Por meio do desenvolvimento de habilidades físicas, é possível compreender o quão global (e, ao mesmo tempo, específico) pode ser o processo de treinamento físico funcional.

O treinamento de força faz parte de um programa de saúde amplo, podendo abranger exercícios aeróbicos, treinamento de flexibilidade, treinamento funcional, entre outros. A preferência pelo TF se dá pelo fato da menor incidência de lesões e do melhor desempenho nas tarefas funcionais e até esportivas, além do fator motivacional que os praticantes relatam sentir (MONTEIRO; EVANGELISTA, 2015).

Conforme Pereira *et al.* (2012), o TF vem sendo usado como uma alternativa escolhida não apenas com o objetivo de promover o aprimoramento do desempenho físico, mas também a promoção da reabilitação e prevenção de lesões. Quando o objetivo é a melhora na qualidade de vida, os praticantes são divididos em três categorias: iniciantes, intermediários e avançados. Os iniciantes são aqueles que nunca tiveram experiência com o treinamento – nesse caso, o aluno é muito sensível às adaptações provenientes do exercício, podendo ter um aumento de até 40% nas capacidades físicas em um período de quatro semanas ininterruptas de treinamento, devendo ser feito com frequência, entre duas e três vezes por semana (MONTEIRO; EVANGELISTA, 2015).

No que se refere à flexibilidade, para Monteiro (2006), quanto mais ativo for o indivíduo ao decorrer dos anos, mais flexível ele será. A inatividade leva a um processo adaptativo de encurtamento de estruturas do tecido conjuntivo: o músculo sem uso promove encurtamentos e, conseqüentemente, diminui a capacidade elástica muscular. A redução da massa muscular, combinada com a redução da rigidez da unidade musculotendínea relacionada ao envelhecimento, pode levar à diminuição da resistência ao alongamento máximo (ACHOUR JUNIOR, 2004).

Com a manutenção de uma boa flexibilidade, verifica-se uma melhora nos quadros de dores, pois, quanto mais flexível for, menor será a incidência de desconfortos (principalmente nas regiões dorsal e lombar). A flexibilidade tem

papel fundamental, tanto nas atividades profissionais quanto nas tarefas diárias, e sua diminuição pode ter como consequência a perda da independência dos movimentos já no início da idade avançada. O sedentarismo diminui a amplitude de movimentos e restringe a flexibilidade.

O desgaste sofrido pelo corpo humano nas próprias atividades diárias pode se agravar na adoção de posturas inadequadas. A boa flexibilidade está associada à prevenção de dores lombares e manutenção de uma boa postura (MENDONÇA, 2005). Para avaliar uma possível melhora nesses níveis, o teste sentar e alcançar tem extrema importância para a avaliação esportiva e educacional, devido ao seu alto poder de mensurar a flexibilidade ao nível da coluna vertebral e dos músculos isquiotibiais, associados à maioria das queixas dolorosas na região lombar (REIS; MORO; CONTIJO, 2003).

Com base nos estudos mencionados, é possível observar que o TF é prescrito com maior foco no desenvolvimento de resistências cardiorrespiratória e muscular, as quais promovem a melhora das tarefas da vida diária. Contudo, na prática, é relatada a melhoria de outras capacidades, como a de flexibilidade. Nesse sentido, o presente estudo objetivou mensurar os possíveis ganhos de flexibilidade em praticantes de TF, realizado duas vezes por semana.

METODOLOGIA

O estudo contou com apenas um grupo de voluntárias: 20 frequentadoras do Programa Unesc Funcional, realizando o TF. Houve três coletas de dados, sendo uma pré-intervenção, outra no fim de oito sessões de treinamento e quando cessaram as 16 sessões. Os critérios de inclusão foram: participar do Programa Unesc Funcional e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com relação aos aspectos metodológicos, este estudo se classifica como uma pesquisa quantitativa e de campo de caráter transversal (THOMAS; NELSON, 2012). Os dados do estudo foram analisados por meio da abordagem quantitativa, caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento destas, por meio de técnicas estatísticas (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008).

Sua realização foi efetivada após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Extremo Sul Catarinense (CEP/Unesc) e após a assinatura do TCLE.

PROGRAMA DE TREINAMENTO E AVALIAÇÃO

O tempo de aplicação do protocolo de treinamento foi de 16 semanas, realizado duas vezes na semana em dias alternados, com duração de 60 minutos. A divisão do treino foi feita da seguinte forma: parte inicial (dez minutos), parte principal (40 minutos) e parte final (dez minutos).

A parte inicial foi composta de exercícios coordenativos, com o intuito de aumento da frequência cardíaca, ativação muscular e preparação articular. A parte principal foi composta por oito ou nove exercícios executados em circuito sem intervalo, executados durante 30 a 50 segundos cada. Os circuitos foram repetidos duas ou três vezes a cada semana. A escolha dos exercícios que compunham a sessão objetivava desenvolver a resistência de força de todos os padrões de movimento (dominância de joelho e quadril, empurradas e puxadas horizontais e verticais) e da região do core (região abdomino-lombo-pélvica), de forma equilibrada. A parte final de cada sessão de treino era composta por exercícios de alongamento estático geral (quando cada participante era orientada a ficar em posição de alongamento por 15 segundos).

Para que fosse realizada a avaliação antropométrica, foram coletadas, de acordo com os protocolos de Guedes e Guedes (2006) e de Petroski (2007), as seguintes informações:

- peso corporal, por meio de uma balança digital com capacidade de até 150 quilos e escala de cem gramas;
- estatura, utilizando um estadiômetro;
- circunferência de cintura e quadril, com uma fita métrica.

Para a avaliação da flexibilidade, foi utilizado o teste sentar e alcançar (NAHAS, 2006).

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Os resultados quantitativos advindos das avaliações físicas, aplicados antes e depois do protocolo de exercícios funcionais, foram analisados quanto à normalidade, de acordo com o teste de Shapiro-Wilk.

Em seguida, foi verificada a normalidade dos dados coletados, sendo que estes foram expostos como média e erro padrão da média (EPM). As

médias de cada variável dependente foram comparadas utilizando o teste t de Student, com auxílio do *software* SPSS. O estudo considera o nível de $p \leq 0,05$ para a significância estatística.

RESULTADOS

A Tabela 1 mostra os valores médios de peso na pré-intervenção, cujos valores obtidos foram de $72,44 \pm 17,60$. Após oito sessões de TF, $72,51 \pm 17,43$. Depois de 16 sessões, $71,92 \pm 17,22$, com $p = 0,012$.

A média de altura do grupo estudado foi de $1,57 \pm 0,69$. O Índice de Massa Corporal (IMC) pré-intervenção foi de $29,44 \pm 6,48$. Após oito sessões de TF, $29,27 \pm 6,31$. Depois de 16 sessões, $29,03 \pm 6,20$, apresentando desvio padrão de 0,011, com $p < 0,05$, o que indica valor significativo para a pesquisa.

Na classificação do IMC, os resultados foram:

- **normal:** na pré-intervenção, cinco voluntárias se encontravam nessa classificação (25% da amostra). Após oito sessões, o número aumentou para seis (30% da amostra). Depois de 16 sessões, o valor voltou para cinco avaliadas (25% da amostra);
- **pré-obesa:** na pré-intervenção, cinco voluntárias se encontravam nessa classificação (25% da amostra). Após oito sessões, o número se manteve (25% da amostra). Depois de 16 sessões, o valor aumentou para seis avaliadas (30% da amostra);
- **obesa classe I:** na pré-intervenção, seis voluntárias se encontravam nessa classificação (30% da amostra). Após oito sessões, o número caiu para cinco (25% da amostra). Depois de 16 sessões, o valor se manteve (25% da amostra);
- **obesa classe II:** na pré-intervenção, três voluntárias se encontravam nessa classificação (15% da amostra). Após oito sessões, o número se manteve (15% da amostra). Depois de 16 sessões, o valor aumentou para quatro (20% da amostra);
- **obesa classe III:** na pré-intervenção, uma voluntária se encontrava nessa classificação (5% da amostra). Após oito sessões, o número se manteve (5% da amostra). Depois de 16 sessões, o valor foi zerado.

O risco do IMC se refere ao desenvolvimento da obesidade. Os resultados encontrados foram:

- **médio:** na pré-intervenção, cinco voluntárias se encontravam nessa condição (25% da amostra). Após oito sessões, o número aumentou para seis (30% da amostra). Depois de 16 sessões, o valor voltou para cinco (25% da amostra);
- **aumentado:** na pré-intervenção, cinco voluntárias se encontravam nessa condição (25% da amostra). Após oito sessões, o número se manteve (25% da amostra). Depois de 16 sessões, o valor aumentou para seis (30% da amostra);
- **moderadamente aumentado:** na pré-intervenção, seis voluntárias se encontravam nessa condição (30% da amostra). Após oito sessões, o número diminuiu para cinco (25% da amostra). Depois de 16 sessões, o valor se manteve (25% da amostra);
- **severamente aumentado:** na pré-intervenção, três voluntárias se encontravam nessa condição (15% da amostra). Após oito sessões, o número se manteve (15% da amostra). Depois de 16 sessões, o valor aumentou para quatro (20% da amostra);
- **muito severamente aumentado:** na pré-intervenção, uma voluntária se encontrava nessa condição (5% da amostra). Após oito sessões, o número se manteve (5% da amostra). Depois de 16 sessões, o valor foi zerado.

Os valores médios da circunferência da cintura das avaliadas foram os seguintes: na pré-intervenção, $86,45 \pm 14,32$. Após oito sessões, $86,15 \pm 14,04$. Depois de 16 sessões, $86,70 \pm 13,52$, apresentando desvio padrão de 0,089 $p < 0,05$, o que indica um valor significativo para a pesquisa.

Os valores médios da circunferência do quadril das avaliadas foram os seguintes: na pré-intervenção, $107,75 \pm 12,99$. Após oito sessões, $107,40 \pm 12,75$. Depois de 16 sessões, $107,40 \pm 13,34$, apresentando valores significativos de 0,668, o que não são relevantes para o estudo.

O RCQ se refere ao risco do desenvolvimento de doenças cardiovasculares, a partir da divisão dos valores encontrados de cintura e quadril. As classificações de risco e suas porcentagens do RCQ encontradas foram:

- **baixo:** na pré-intervenção, cinco voluntárias se encontravam nessa condição (25% da amostra). Após oito e 16 sessões, o número se manteve (25% da amostra);
- **moderado:** na pré-intervenção, quatro voluntárias se encontravam nessa condição (20% da amostra). Após oito e 16 sessões, o número se manteve (20% da amostra);
- **alto:** na pré-intervenção, sete voluntárias se encontravam nessa condição (35% da amostra). Após oito sessões, o número aumentou para oito (40% da amostra). Depois de 16 sessões, o valor diminuiu para seis (30% da amostra);
- **muito alto:** na pré-intervenção, quatro voluntárias se encontravam nessa condição (20% da amostra). Após oito sessões, o número diminuiu para três (15% da amostra). Depois de 16 sessões, o valor aumentou para cinco (25% da amostra).

Tabela 1 – Dados antropométricos

Dados antropométricos	Pré	Pós 8	Pós 16	Valor-p
Peso (kg)	72,44±17,60	72,51±17,43 ^a	71,92 ± 17,22 ^b	0,012†
Estatura (m)	1,57±0,70	1,57±0,69	1,57 ± 0,69	
IMC (kg/m ²)	29,44±6,48 ^a	29,27±6,31	29,03 ± 6,20 ^b	0,011†
Classificação IMC				
Normal	5 (25,0)	6 (30,0)	5 (25,0)	0,264†
Pré-obesa	5 (25,0)	5 (25,0)	6 (30,0)	
Obesa classe I	6 (30,0)	5 (25,0)	5 (25,0)	
Obesa classe II	3 (15,0)	3 (15,0)	4 (20,0)	
Obesa classe III	1 (5,0)	1 (15,0)	0 (0,0)	
Risco IMC				
Médio	5 (25,0)	6 (30,0)	5 (25,0)	0,264†
Aumentado	5 (25,0)	5 (25,0)	6 (30,0)	
Moderadamente aumentado	6 (30,0)	5 (25,0)	5 (25,0)	
Severamente aumentado	3 (15,0)	3 (15,0)	4 (20,0)	
Muito severamente aumentado	1 (5,0)	1 (5,0)	0 (0,0)	
Cintura (cm)	86,45 ±14,32	86,15 ±14,04	86,70 ±13,52	0,089†
Quadril (cm)	107,75±12,99	107,40±12,75	107,40 13,34	0,668†

Risco RCQ				
Baixo	5 (25,0)	5 (25,0)	5 (25,0)	0,607†
Moderado	4 (20,0)	4 (20,0)	4 (20,0)	
Alto	7 (35,0)	8 (40,0)	6 (30,0)	
Muito alto	4 (20,0)	3 (15,0)	5 (25,0)	

Fonte: Dados da pesquisa (2019). (†) = valor obtido após aplicação do teste Friedman. (a,b)= letras diferentes representam valores significativamente diferentes. (ab) = $p < 0,05$. (IMC) = Índice de Massa Corporal. RCQ = relação cintura/quadril.

A Tabela 2 traz os resultados do teste sentar e alcançar modificado das avaliadas, submetidas ao TF. Na pré-intervenção, os valores obtidos foram de $25,85 \pm 7,88$. Após oito sessões de treinamento, $29,15 \pm 7,38$. Depois de 16 sessões, $29,90 \pm 5,70$, apresentando desvio padrão de 0,003, em que $p < 0,05$ indica valor significativo para a pesquisa. A média de idade para a amostra foi de $44,70 \pm 15,13$ anos e o número foi de 20 participantes.

Tabela 2 – Teste sentar e alcançar modificado

Teste	n(%), Média \pm desvio padrão			
	Pré	Pós 8	Pós 16	Valor-p
Sentar e alcançar	$25,85 \pm 7,88a$	$29,15 \pm 7,38b$	$29,90 \pm 5,70b$	0,003†

Fonte: Dados da pesquisa (2019). n(%)= valor do número da amostra em porcentagem. (†) = valor obtido após aplicação do teste Friedman. (\pm) = valor obtido após aplicação do teste t de Wilcoxon. (a,b) = letras diferentes representam valores significativamente diferentes.

DISCUSSÃO

Respondendo à questão investigada no presente estudo, o TF melhorou os níveis de flexibilidade das avaliadas, quando comparados com o início da prática, sendo mais efetivos após oito sessões. Quando comparados ao peso, os valores obtidos antes, após oito e 16 sessões de treinamento, tiveram uma perda significativa na última coleta de dados.

O treinamento funcional exige participação de diversos grupos musculares ao mesmo tempo. Exercícios que envolvem a participação de grandes ou vários grupos musculares apresentam gasto calórico maior (TEIXEIRA; GUEDES JUNIOR, 2016), o que pode explicar a mudança no perfil antropométrico das avaliadas.

Segundo Hauser, Benetti e Rebelo (2004), a atividade física regular pode ser considerada um dos tratamentos mais eficazes contra o excesso de peso, pois estimula a atividade do sistema nervoso central, permitindo o controle de fluxos de substratos energéticos. A elevação do gasto energético, em resposta ao aumento da atividade do sistema nervoso central, tem ação direta na redução de apetite, no aumento da taxa metabólica de repouso e na maior oxidação de gorduras.

Correlacionando com os estudos de Hauser, Benetti e Rebelo (2004), é correto afirmar que a prática de atividade física tem ação positiva no metabolismo, melhorando o funcionamento dos órgãos e músculos, os quais se adaptam para melhorar a liberação de oxigênio e produzir energia para a realização dos exercícios. Nas primeiras semanas de treinamento, observa-se melhoras no aumento do consumo máximo de oxigênio e frequência cardíaca (FC) de repouso, aumentando o débito cardíaco, melhorando o transporte de oxigênio aos músculos, favorecendo a queima calórica e perda de peso (VERDERI, 2012).

Pereira *et al.* (2012) submeteram mulheres sedentárias a um programa de TF resistido durante 12 semanas, com o intuito de verificarem os efeitos sobre a composição corporal e compararem com o grupo controle. Após a intervenção, os autores observaram uma pequena, porém significativa, diminuição no percentual de gordura corporal do grupo treinado, ao passo que o grupo controle não apresentou alteração nessa variável. O consumo calórico diário do grupo treinado aumentou significativamente, já o do grupo controle diminuiu. Mesmo assim, o grupo treinado diminuiu o percentual de gordura, sugerindo que o programa de TF influenciou diretamente nos resultados.

Correlacionando com este achado, foi observada uma diminuição do peso corporal das voluntárias, sugerindo que o TF influenciou diretamente nos resultados encontrados nesta pesquisa. Os estudos de Chagas (2016) trazem que o exercício físico contribui para o aumento do gasto calórico, estimulando a perda de peso corporal. Esses efeitos favorecem a redução da gordura corporal, a manutenção da massa magra corporal e a elevação da taxa metabólica basal.

Apesar de as participantes deste estudo não terem acompanhamento nutricional, fator importante para a perda de peso, sabe-se que programas de emagrecimento, associados ao monitoramento alimentar e de exercício físico regular, são estratégicos na redução de 5% a 10% do peso corporal (CHAGAS, 2016). Com a perda de peso, o IMC das voluntárias foi, conseqüentemente, melhorado.

Segundo Fernandes Filho (2003), o IMC é um método antropométrico, fácil de calcular, sendo um procedimento rápido, simples e de baixo custo, que se correlaciona bem com a gordura corporal e algumas incidências de doenças, além de ser utilizado para avaliar a normalidade de peso e o estado de desnutrição. Já a RCQ é utilizada para avaliar o risco de doenças do coração, pois a circunferência da cintura dividida pela do quadril prediz um resultado que avalia esse risco. A diminuição desses valores, associada à perda de peso significativa, foi um fator positivo neste estudo.

Corroborando com a pesquisa de Almeida e Teixeira (2013), o treinamento funcional está relacionado às capacidades físicas: força, velocidade, resistência, coordenação, flexibilidade e equilíbrio. Os valores encontrados neste artigo mostram que o treinamento foi efetivo para a melhora nos níveis de flexibilidade das avaliadas.

Segundo Teixeira e Guedes Junior (2016), o TF foi lançado há pouco tempo no Brasil (aproximadamente em 2009). A palavra pode ser novidade, porém os conceitos de especificidade e transferência são a base fisiológica já aplicada no treinamento desportivo. O TF vem se expandindo no cenário da atividade física, promovendo a melhora da habilidade e capacidade funcional para a realização das atividades cotidianas com autonomia e segurança. Melhoras nos níveis de flexibilidade aumentam a funcionalidade em médio e longo prazo, sendo importante manter e melhorar essa capacidade física.

Para Verderi (2012), os efeitos dos exercícios no corpo trazem inúmeros benefícios em todas as faixas etárias e em grupos especiais, promovendo adaptações cardiorrespiratórias, metabólicas, musculares, articulares e posturais, corroborando com os resultados desta pesquisa, quando foi observada a melhora nos níveis de flexibilidade e mudança no perfil antropométrico das voluntárias que praticaram o TF.

A gordura e a massa corporal podem impedir a flexibilidade, devido às limitações mecânicas. Uma pessoa com excesso de gordura ou massa muscular será impedida de colocar o antebraço junto ao bíceps ou o tronco junto à coxa durante a flexão de tronco (ACHOUR JUNIOR, 1998). A partir dessa afirmação, conforme os resultados encontrados neste estudo, a mudança no perfil antropométrico pode ter contribuído para melhorar a flexibilidade.

A atividade física, de um modo geral, apresenta-se como um requisito essencial para a promoção da saúde, e a força muscular é um dos componentes da aptidão física que precisa ser desenvolvida em um programa de exercí-

cio físico, seja qual for o objetivo (TEIXEIRA; GUEDES JUNIOR, 2016). Assim, o método de treino aplicado no Programa Unesc Funcional torna-se de grande valia não apenas para ganhos em nível de flexibilidade, mas também para a melhora de outras capacidades físicas, como a força.

Concordando com Teixeira e Guedes Junior (2016), o TF aplicado ao grupo de avaliadas não teve como objetivo a melhora nos níveis de flexibilidade, pois, segundo Achour Junior (1998), para aumentar essa capacidade física, são necessários exercícios de alongamento que ocasionam deformação elástica no tecido (recupera a extensão original do tecido após liberar a tensão) ou plástica (o tecido não retorna ao seu tamanho original após liberar a tensão), os quais não são aplicados nesse programa.

Uma possível hipótese para os resultados encontrados na melhora nos níveis de flexibilidade se dá pela diminuição do peso corporal das avaliadas e na melhora funcional das articulações, aumentando a amplitude do movimento.

CONCLUSÃO

Os resultados encontrados em 16 sessões de TF representaram um ganho significativo nos níveis de flexibilidade das avaliadas, sendo mais efetivos nas primeiras semanas de treino, diminuindo com o passar do tempo de treinamento.

Também foram observadas mudanças no perfil antropométrico, apesar de as avaliadas não terem acompanhamento nutricional, extremamente importante na redução de peso corporal, e da maioria das voluntárias realizar somente duas sessões de exercício físico por semana no Programa Unesc Funcional.

A correlação da perda de peso com o IMC, conseqüentemente, apresentou melhoras nesse último parâmetro, o que é positivo para a saúde das avaliadas, mantendo-se longe da obesidade e de todas as doenças metabólicas relacionadas a esse estado.

A partir dos achados, pode se perceber uma melhora nos níveis de flexibilidade em práticas de TF, contudo são necessários mais estudos acerca desse tema, principalmente aqueles longitudinais, em períodos de tempos prolongados, em voluntários de ambos os sexos, devido à carência na literatura sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

ACHOUR JUNIOR, A. **Flexibilidade**: teoria e prática. Londrina: Atividade Física e Saúde, 1998.

ACHOUR JUNIOR, A. **Flexibilidade e alongamento**: saúde e bem-estar. Barueri: Manole, 2004.

ALMEIDA, C. L.; TEIXEIRA, C. L. S. Treinamento de força e sua relevância no treinamento funcional. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 17, n. 18, online, mar. 2013.

CHAGAS, B. L. F. **Efeitos da redução de carboidratos da dieta associada a exercício físico em um programa de perda de peso**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UFSE, São Cristóvão, 2016.

D'ELIA, L. **Guia completo do treinamento funcional**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2016.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 1-13, jul./dez. 2008.

FERNANDES FILHO, J. **A prática da avaliação física**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em ciências sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Manual prático para avaliação em educação física**. Barueri: Manole, 2006.

HAUSER, C.; BENETTI, M.; REBELO, F. P. V. Estratégias para o emagrecimento. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 72-81, jan./jun. 2004.

MENDONÇA, M. **Método de alongamento RP2**: ciência e poesia. São Paulo: Phorte, 2005.

MONTEIRO, G. A. **Treinamento da flexibilidade**: sua aplicabilidade para saúde. Londrina: Midiograf, 2006.

MONTEIRO, A. G.; EVANGELISTA, A. L. **Treinamento funcional**: uma abordagem prática. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2015.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 4. ed. Londrina: Midiograf, 2006.

PEREIRA, P. C. *et al.* Efeitos do treinamento funcional com cargas sobre a composição corporal: um estudo experimental em mulheres fisicamente inativas. **Motricidade**, Ribeira de Pena, v. 8, n. 1, p. 42-52, jan./abr. 2012.

PETROSKI, E. L. **Antropometria**: técnicas e padronizações. 3. ed. Blumenau: Nova Letra, 2007.

REIS, P. F.; MORO, A. R. P.; CONTIJO, L. A. A importância da manutenção de bons níveis de flexibilidade nos trabalhadores que executam suas atividades laborais sentados. **Revista Produção Online**, Piracicaba, v. 3, n. 3, p. 1-16, jul./set. 2003.

TEIXEIRA, C. V. L. S.; GUEDES JUNIOR, D. P. **Musculação funcional**: ampliando os limites da prescrição tradicional. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2016.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VERDERI, E. **Treinamento funcional com bola**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2012.

EFETIVIDADE DE UM PROGRAMA DE ATENÇÃO PLENA PARA O ESGOTAMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Geiziane Laurindo de Morais²

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

Rodrigo da Rosa Silveira

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

Joni Marcio de Farias

Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

O desenvolvimento de atenção plena (AP) é estruturado e desenvolvido como programa, tendo a finalidade de aliviar o estresse e melhorar a capacidade de enfrentamento entre pessoas com algum adoecimento. Ele também tem sido usado e avaliado em diferentes amostras clínicas e não clínicas por estudantes, terapeutas e professores (GROSSMAN *et al.*, 2004; KING, 2019).

Vibe *et al.* (2017), ao realizarem uma revisão sistemática sobre o efeito positivo da AP, observaram melhora nos indicadores de saúde mental em ambientes profissionais, proporcionando a diminuição do estresse e o aumento do bem-estar. Além disso, nos últimos anos, tem sido utilizada como alternativa para promover saúde e eficácia na redução de esgotamento profissional (EP) entre professores (JENNINGS *et al.*, 2013; ROESER *et al.*, 2013; VIRGILI, 2015).

O aumento da capacidade de AP tem sido associado a uma melhora na regulação emocional, à sensação de autoeficácia, ao desenvolvimento de estratégias, ao enfrentamento adaptativo com maior capacidade de aceitação e à maior eficiência em perdoar colegas de trabalho e estudantes, sendo mediadora em um processo de redução do estresse e uma melhora do desempenho global dos docentes (CHIESA; SERRETTI; JAKOBSEN, 2013; EMERSON *et al.*, 2017).

1 - O presente artigo é um recorte da dissertação de Silveira (2018).

2 - geisi.morais@hotmail.com | CREF 024574-G/SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9325766716675558>

O EP ou *burnout* consiste em uma síndrome desencadeada como resposta ao estresse situacional crônico no ambiente de trabalho, portanto, trata-se de uma construção teórica dentro do campo do estresse, muito estudado por profissionais de organizações de serviços humanos, de saúde e da educação (ALONSO; LOSA-IGLESIAS; VALLEJO, 2020). A síndrome é caracterizada por sintomas físicos, psicológicos e comportamentais, além de apresentar uma definição mais antiga, fundamentada em uma moldura teórica social-psicológica construída em três dimensões: exaustão física e mental, distanciamento emocional ou indolência, baixa realização pessoal ou ilusão pelo trabalho, sendo complementada pela culpa como uma consequência tardia do EP (GILMONTE, 2005; MUROFUSE; ABRANCHES; NAPOLEÃO, 2005).

As estratégias cognitivas de enfrentamento situacional têm sido estudadas como mediadoras no processo de EP, pois elas podem ser a chave para a resolução ou o agravamento das situações estressoras. A capacidade de regulação emocional, a sensação de autoeficácia percebida e as respostas cognitivas ruminativas representam estratégias cognitivas associadas ao desenvolvimento de EP (ALOE; AMO; SHANAHAN, 2014; GOLONKA *et al.*, 2019; ZIMMER-GEMBECK; SKINNER, 2015).

Os professores pertencem à classe de trabalhadores que tem aumentado muito os níveis de EP nas últimas décadas, problema que se encontra em várias dimensões globais (GORBLYANSKY *et al.*, 2019). A severidade de EP entre educadores coloca o magistério como uma das profissões de alto risco para o desenvolvimento da síndrome. O ato de ensinar é uma atividade extenuante, árdua e exige enfrentamento de uma quantidade considerável de eventos adversos. A relação entre o EP e os professores está na sobrecarga de horas de trabalho, na perda de recursos financeiros e de suporte, no comportamento agressivo dos alunos e nas dificuldades em manejar as situações de conflito na sala de aula (CEZAR-VAZ *et al.*, 2015; FLOOK *et al.*, 2013; LIU; ONWUEGBUZIE; 2012; SHERNOFF *et al.*, 2011).

Jennings e Greenberg (2009) elaboraram um modelo de lógica no qual é sugerido que os programas de AP trabalhem diretamente para ajudar os professores a reconhecerem e a regular as reações ao estresse, observando, assim, melhoras específicas nos campos de exaustão emocional e realização pessoal.

Nesse sentido, torna-se imperioso proceder com intervenções efetivas que contribuam para que os professores se mantenham saudáveis. Sendo assim, o objetivo deste estudo é descrever a efetividade do Programa de Atenção Plena (MIB) na redução de EP de professores da Educação Infantil.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo, foi realizado um ensaio clínico randomizado. O local de realização da pesquisa foi Garopaba, município localizado no litoral Sul catarinense, cuja população estimada é de 21.573 habitantes. Os Centros de Educação Infantil (CEIs) têm 650 vagas distribuídas nas oito diferentes unidades, em diferentes regiões do município, abrangendo o centro, os bairros e a área rural, e predizem o total de 83 professores. Destes, apenas três atuam em mais de uma escola, somente três são do gênero masculino e a jornada de trabalho é de 20 a mais de 40 horas semanais.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), sob o Parecer n. 2.305.049, tendo como base a Resolução n. 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. A amostra foi composta por voluntários que atenderam aos critérios de inclusão, sendo professores em atividade nos CEIs e que aceitaram participar do estudo, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos da pesquisa três profissionais, dois por apresentarem atestados médicos e um por não aceitar participar. Além disso, 20 profissionais não devolveram os questionários preenchidos. Desse modo, a amostra foi constituída por 59 professores.

O procedimento da pesquisa aconteceu a partir do contato com todos os 83 professores dos oito CEIs, a partir do qual foram feitas a explanação do projeto, a aplicação do teste de AP e a devolução do documento em até dois dias na secretaria de seu respectivo CEI. Todos os envelopes tinham cor parda e em seu interior havia uma fita, para que eles fossem lacrados após o preenchimento dos instrumentos. Foram selecionados os professores que atenderam aos critérios anteriores e o número subsequente ao desistente até contemplar a quantidade de 15 participantes.

Com a composição da população do estudo, iniciou-se o MBI, realizado em encontros semanais, nos meses de setembro a novembro de 2017, totalizando oito semanas.

Uma semana após o término do programa, os professores foram contatados via telefone para realizarem uma reavaliação, na qual foram disponibilizados, na secretaria das escolas, novos envelopes com os instrumentos de pesquisa e com previsão de devolutiva de uma semana.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram:

- **Questionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT):** tem como objetivo avaliar a EP ou o *burnout* (GIL-MONTE, 2005). Foi adaptado para o uso no Brasil por Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2010). O instrumento é composto por quatro subescalas: 1) ilusão pelo trabalho – avalia se o indivíduo reconhece o trabalho como atrativo, cumpre metas e representa uma fonte de satisfação; 2) desgaste psíquico – avalia o esgotamento emocional e físico devido ao trabalho; 3) indolência – avalia a atitude de indiferença e insensibilidade com aspectos relacionados ao trabalho; 4) culpa – avalia o sentimento de culpa em relação à falta de comprometimento e às atitudes negativas no trabalho;
- **Mindful Attention Awareness Scale (MAAS):** consiste na avaliação de AP. Avalia o nível de atenção, sendo composta por 15 itens, em uma escala de Likert de seis pontos, que variam de 1 (quase sempre) a 6 (quase nunca), adaptada do estudo de Brown e Ryan (2003);
- **Escala Geral de Autoeficácia:** realizada por Baessler e Schwarzer (1996), adaptada por Gil-Monte (2005);
- **Escala de Respostas Ruminativas (ERR-10) – versão reduzida:** idealizada por Treynor, Gonzalez e Nolen-Hoeksema (2003), também composta pelo Questionário de Estilos de Resposta (QER), feito por Nolen-Hoeksema e Morrow (1991). A escala é composta por dez itens, que se dividem em dois fatores: o reflexivo, que se refere às tentativas para compreender as razões do humor depressivo e que têm uma orientação para a resolução dos problemas, e o cismar (*brooding*), que consiste no pensamento perseverante centrado nas consequências negativas do humor depressivo e nos obstáculos à resolução dos problemas;
- **Word Health Organization Questionary for Quality of Life – Brief Form (WHOQOL – Bref):** a versão traduzida para o português, Instrumento de Avaliação de Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde, é composta por 26 questões fechadas, sendo duas perguntas gerais de qualidade de vida e outras 24 representantes de cada uma das 24 facetas (FLECK *et al.*, 2000);
- **Escala de Avaliação de Sintomas-90-R-SCL-90-R:** é uma escala multidimensional de autoavaliação para diagnosticar sintomas psicopatológicos, segundo nove dimensões: somatização, obsessividade/compulsividade, sensibilidade interpessoal, depressão, ansiedade, hostilidade, ansiedade fóbica, ideias paranoides e psicoticismo, com 90 itens, aos quais o respon-

dente indica um grau de intensidade, em uma escala Likert de cinco pontos, que variam de 0 (nenhum) a 5 (muito) (HUNTER; HUNTER; KESSLER, 2014).

Além deles, foi aplicado um questionário construído pelos pesquisadores contendo quatro questões abertas para os professores que participaram do programa, na perspectiva de avaliar o desenvolvimento da proposta.

Para aferir a normalidade dos dados demográficos do *baseline* e pós-intervenção, foi empregado o teste de Shapiro-Wilk, cujos valores foram apresentados em média e erro padrão. As subescalas do CESQT e MAAS foram analisadas separadamente, por meio do teste t pareado. Para as análises de correlação entre as variáveis estudadas, foi utilizado o coeficiente de Pearson r e, para determinar o poder da amostra dos dados encontrados, utilizou-se o coeficiente de Cohen.

Todas as análises tiveram um índice de confiabilidade de 95% e nível de significância pré-determinado de $p < 0,05$. O programa estatístico utilizado para as análises foi o *software* SPSS.

RESULTADOS

Os dados sociodemográficos da amostra, em sua grande maioria, foram compostos por mulheres (96,61%), casadas ou sob união estável (61,4%), idade média de 39,5 anos (sendo a menor idade de 21 anos e a maior de 63 anos). Quanto à formação: Ensino Médio (3,39%), Ensino Superior (32,2%) e Especialização *Lato sensu* (64,4%). Já em relação à carga horária de trabalho semanal na Secretaria Municipal de Educação: 40 horas (62,41%), 20 horas (25,42%) e mais de 40 horas (11,86%).

A Tabela 1 apresenta a classificação da CESQT referente ao EP, sendo analisadas quatro dimensões: desgaste psíquico (32,76%), indolência (5,17%), ilusão pelo trabalho (8,62%) e culpa (20,69%).

Tabela 1 – Número e porcentagem de EP, segundo CESQT

Dimensões	M \geq 2		M<2		Total	
	n	%	n	%	n	%
Desgaste psíquico	19	32,76*	39	67,24	58	100
Indolência	3	5,17*	55	94,83	58	100
Ilusão pelo trabalho	53	91,37	5	8,62*	58	100
Culpa	12	20,69*	46	79,31	58	100

Fonte: Elaborada pelos autores (2018). (*) = porcentagem em EP.

Em relação às porcentagens de EP, conforme a Tabela 2, observou-se que 46,55% pertence, pelo menos, a uma das quatro dimensões, 17,24% em mais de uma dimensão concomitantemente e 3,45% se enquadra nos perfis 1 e 2 da CESQT. Ainda na Tabela 2, o Perfil 1 representa os casos em EP ainda funcionais (indivíduos com baixa ilusão pelo trabalho e com alto desgaste psíquico ou indolência) e o Perfil 2 corresponde aos casos mais deteriorados pelo EP (aqueles com baixa ilusão pelo trabalho e com altos níveis de culpa).

Tabela 2 – Casos de EP em dimensões da CESQT

Casos em EP – CESQT	n	Percentual	Amostra
Uma dimensão	17	29,31%	58
Mais de uma dimensão	10	17,24%	58
Perfil 1*	2	3,45%	58
Perfil 2**	2	3,45%	58
Total	27	46,55%	58

Fonte: Elaborada pelos autores (2018). Perfil 1* = baixos níveis de ilusão pelo trabalho, com altos níveis de indolência ou desgaste psíquico. Perfil 2** = baixos níveis de ilusão pelo trabalho, com altos níveis de culpa.

A Tabela 3 apresenta os valores de correlação entre as escalas que investigam o CESQT: WHOQOL, Escala Geral de Autoeficácia e Escala de Respostas Ruminativas (cisma e reflexiva). Os dados estão expressos pelo valor r e nível de significância ($p < 0,05$), demonstrando algumas correlações positivas.

Tabela 3 – Correlação das escalas CESQT com WHOQUOL, autoeficácia e respostas ruminativas

CESQT	WHOQUOL (valor r)	Autoeficácia (valor r)	Cisma (valor r)	Reflexivo (valor r)
Ilusão pelo trabalho	0,441*	0,337*	-0,224	-0,226
Desgaste psíquico	-0,660*	-0,23	0,37	0,383*
Indolência	-0,336*	-0,267 *	0,269*	0,271*
Culpa	-0,154	-0,252	0,2742*	0,593*

Fonte: Elaborada pelos autores (2018). (*) = diferença significativa em nível de $p < 0,05$.

Nas correlações entre CESQT e o Índice Geral de Sintomas da Escala SCL90 (Tabela 4), houve correlação entre desgaste psíquico e culpa com o IGS, indicando que quanto maior o desgaste psíquico e maior culpa, maior é o IGS. Na correção com o MASS, todas as dimensões de CESQT tiveram correlação: na ilusão pelo trabalho, teve correlação positiva, indicando que quanto maior os índices da MAAS, maior a ilusão pelo trabalho. Já as dimensões da CESQT desgaste psíquico, indolência e culpa apresentaram correlação negativa, indicando que, quanto maiores são seus níveis, menor é o índice da MAAS.

Tabela 4 – Correlação entre CESQT, IGS e MAAS

CESQT	IGS* (valor r)	MAAS (valor r)
Ilusão pelo trabalho	-0,16	0,32*
Desgaste psíquico	0,30*	-0,658*
Indolência	0,12	-0,38*
Culpa	0,18*	-0,41*

Fonte: Elaborada pelos autores (2018). IGS* = índice geral de sintomas da SCL90. MASS = atenção plena. (*) = correlações significativas em nível de $p < 0,05$.

Na correlação dos professores participantes do MIB (n=8), com o intuito de avaliar a efetividade deste, não foram encontradas diferenças estatísticas nos instrumentos usados para avaliar o EP (CESQT) e a AP (MAAS), antes e depois da realização de tal programa.

DISCUSSÃO

O EP ou *burnout* foi fundamentado no modelo teórico do instrumento CESQT, que surge como resposta ao estresse laboral crônico, acarretando exaustão dos recursos psíquicos e levando os profissionais a desenvolverem atitudes negativas frente às pessoas que atendem no seu trabalho, além de posteriormente poder ocorrer sentimento de culpa. Sendo assim, 8,62% dos professores apresentaram baixa ilusão pelo trabalho, 32,76% altos níveis de desgaste psíquico, 5,17% altos níveis de indolência e 20,69% altos níveis de culpa (Tabela 1).

Codo (1999), na coordenação de seu estudo, constata que 48,4% dos indivíduos pesquisados demonstraram níveis compatíveis em pelo menos uma das dimensões de EP e 25,1% estavam com desgaste psíquico. Carlotto (2011) encontrou

5,6% com desgaste psíquico, 28,9% com baixa ilusão pelo trabalho e 0,7% com indolência. No estudo proposto por Batista *et al.* (2010) entre os professores de João Pessoa, foram observados índices de 33,6% com altos níveis de desgaste psíquico, 43% com baixa ilusão pelo trabalho e 8,3% com indolência. Na pesquisa de Rudow (1999), verificou-se os valores de desgaste psíquico entre os docentes: foram encontrados 23% nos professores alemães e 33% nos professores norte-americanos. A grande diferença nos resultados se dá, provavelmente, devido a questões culturais e aos pontos de corte utilizados nos estudos (GIL-MONTE, 2005).

O ponto de corte utilizado pela CESQT define dois diferentes perfis: os casos já em EP, mas de forma ainda não incapacitante, e os casos já considerados muito graves. Neste construto da CESQT, privilegiou-se a ilusão pelo trabalho como definidor de EP: eram casos que, além de baixa ilusão pelo trabalho, apresentaram altos níveis de desgaste psíquico ou indolência, compreendendo 3,45% da amostra. No que diz respeito à baixa ilusão pelo trabalho, para ser considerado caso, precisava ter altos níveis de culpa; assim sendo, esse perfil também teve os mesmos 3,45% (Tabela 2). Em um estudo espanhol com 1.055 professores, houve, respectivamente, 16,78% no Perfil 1 e 3,70% no Perfil 2 (FEDERACIÓ..., 2007). Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte e Grau-Alberola (2009) encontraram 14,2% no Perfil 1 e 1,9% no Perfil 2.

De acordo com o que foi demonstrado na Tabela 2, os resultados indicaram que os professores se mantiveram em altos níveis de ilusão pelo trabalho e somente dois docentes apresentaram baixa ilusão. Comparativamente a outros estudos com professores, porém em uma análise mais qualitativa, pode-se inferir que essa percepção de ilusão pelo trabalho pode ter sido influenciada pela população com a qual os docentes trabalham, ou seja, o fato de lidarem com crianças na idade pré-escolar pode motivar e quebrar a rotina de trabalho, indicando, ainda, uma fragilidade do instrumento CESQT para avaliar a ilusão no trabalho de professores que atuam na Educação Infantil (ALIANTE, 2018; BORBA *et al.*, 2017).

Foram encontradas associações entre a dimensão desgaste psíquico com as dimensões da ruminação (Tabela 3), com nível de significância de $p \leq 0,05$ no cisma e reflexivo. A ruminação consiste em estratégias cognitivas de enfrentamento às situações estressantes, no desenvolvimento e na manutenção de padrões de pensamentos negativos e cíclicos. Além disso, está associada à vulnerabilidade do desenvolvimento de quadros psicopatológicos, como a depressão. Nesse sentido, observou-se que os professores apresentaram um quadro de desgaste psíquico, isto é, quanto maior a ruminação, maior é o desgaste, e quanto maior for a AP, menor será o desgaste psíquico. Resultados semelhantes no estudo de Zeni (2016) apontam que o professor se sente total-

mente exausto psicologicamente em virtude do seu desgaste diário.

O desgaste psíquico também apresentou associação positiva com o índice geral de sintomas (IGS) da SCL90 (Tabela 4), o qual indica níveis de adoecimento psíquico em diferentes dimensões, como ansiedade e depressão. O referido desgaste está associado ao surgimento de vários sentimentos, como: solidão, desesperança, irritabilidade, depressão, impaciência, entre outros (DUTRA *et al.*, 2016). Além dele, a dimensão culpa teve associação positiva com IGS, indicando que, quanto maiores os níveis de culpa e de desgaste psíquico, maior é o nível de adoecimento psíquico. Essa associação com IGS não foi encontrada na dimensão ilusão pelo trabalho, a qual não demonstrou associação com respostas ruminativas na amostra estudada, ou seja, essa dimensão não é um bom preditor de adoecimento psíquico.

Na relação entre ilusão pelo trabalho, qualidade de vida e autoeficácia percebida (professores participantes do MIB, n=8), verificou-se que tanto a fraca quanto a forte tiveram associação positiva à capacidade de AP ($p < 0,05$). Portanto, quanto maior a percepção de autoeficácia e de AP pelo professor, maior será sua ilusão com o trabalho, o que resulta na proteção contra a exaustão profissional.

A dimensão indolência teve fracas associações negativas ($p < 0,05$) com a qualidade de vida, capacidade de autoeficácia e capacidade de AP, assim como fracas associações positivas às duas dimensões de respostas ruminativas: cisma e reflexivo. Compreende-se que o tipo de estratégia cognitiva está associado ao desenvolvimento de indolência e à capacidade de AP como um protetor contra o desenvolvimento desse tipo de adaptação pela indiferença. Os professores que apresentaram altos níveis de indolência estavam concomitantemente com altos níveis de EP ou baixos níveis de realização profissional, indicando a necessidade de protegê-los do agravamento do *burnout*.

O desenvolvimento de um MIB pode proporcionar diversos benefícios. Na pesquisa de Roeser *et al.* (2013), 87% dos professores que concluíram o programa mostraram aumento da atenção, memória, autocompaixão ocupacional, redução do estresse e do EP.

O estado de indolência, particularmente entre docentes da pré-escola, pode contribuir negativamente ao desenvolvimento infantil, pois, em vez de o professor ser responsivo às demandas das crianças, ele propende a um afastamento emocional em um momento no qual o desenvolvimento infantil é fortemente influenciado pelo ambiente e pelas relações afetivas, podendo gerar um grande custo social.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

O MIB não demonstrou efetividade na mudança do *status quo* dos professores e seus territórios, possivelmente em decorrência do tamanho da amostra estudada. Ainda que os resultados não tenham sido efetivos, a capacidade de AP demonstra ser uma estratégia importante e relevante para a proteção contra o EP do professor, havendo, no entanto, a necessidade de essa estratégia ser desenvolvida de forma sistemática, como uma política de saúde mental dos professores.

Nesse sentido, indica-se a necessidade de as políticas públicas prestarem atenção nas áreas da educação e saúde, estimulando ações de prevenção referentes ao surgimento da síndrome do EP ou *burnout*. Também é essencial a valorização do professor, possibilitando o reconhecimento e a plenitude de suas capacidades profissionais na condição de docente.

REFERÊNCIAS

ALIANTE, G. **Síndrome de burnout e trabalho**: um estudo junto a professores moçambicanos do ensino fundamental das escolas da rede pública na cidade de Nampula. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – UFRGS, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/187611>. Acesso em: 24 mar. 2020.

ALOE, A. M.; AMO, L. C.; SHANAHAN, M. E. Classroom management self-efficacy and burnout: a multivariate meta-analysis. **Educational Psychology Review**, Berlim, v. 26, n. 1, p. 101-126, mar. 2014.

ALONSO, M. P. B.; LOSA-IGLESIAS, M. E.; VALLEJO, R. B. B. The relationship between burnout and health professionals' creativity, method, and organization. **Creative Nursing**, Mineápolis [?], v. 26, n. 1, p. 56-65, fev. 2020.

BAESSLER, J.; SCHWARZER, R. Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la escala de autoeficacia general. **Ansiedad y Estrés**, Madri, v. 2, n. 1, p. 1-8, jun. 1996.

BATISTA, J. B. V. *et al.* Prevalência da síndrome de burnout e fatores socio-demográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 502-512, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/rbepid/2010.v13n3/502-512/pt>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BORBA, B. M. R. *et al.* Síndrome de burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 33, n. 80, p. 270-281, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20023/19309>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BROWN, K. W.; RYAN, R. M. The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 84, n. 4, p. 822-848, maio 2003. Disponível em: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_BrownRyan.pdf. Acesso em: 4 mar. 2020.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 403-410, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/03.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

CEZAR-VAZ, M. R. *et al.* Mental health of elementary schoolteachers in southern Brazil: working conditions and health consequences. **The Scientific World Journal**, Londres, n. 3, p. 1-6, set. 2015. Disponível em: <http://downloads.hindawi.com/journals/tswj/2015/825925.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

CHIESA, A.; SERRETTI, A.; JAKOBSEN, J. C. Mindfulness: top-down or bottom-up emotion regulation strategy? **Clinical Psychology Review**, Yale; Illinois, v. 33, n. 1, p. 82-96, fev. 2013. Disponível em: <http://centrocearen-semindfulness.com.br/imagens/uploads/artigos/1a904419dc844a0dbb-91113cb6fe690d.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

DUTRA, L. B. *et al.* A síndrome de burnout (SB) em docentes do ensino superior de instituições privadas de Santarém, PA. **Tempus: Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 10, n. 3, p. 115-136, jul./set. 2016. Disponível em: <http://tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1872/1697>. Acesso em: 4 mar. 2020.

EMERSON, L. M. *et al.* Teaching mindfulness to teachers: a systematic review and narrative synthesis. **Mindfulness**, Berlin; Heidelberg, v. 8, n. 5, p. 1136-1149, fev. 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-017-0691-4>. Acesso em: 31 mar. 2020.

FEDERACIÓ D'ENSENYAMENT DE LA UNIÓ SINDICAL OBRERA DE CATALUNYA. **Estafor**: estratègies de afrontament del èstres para docents. Model de for-

mativo de intervención delante los riesgos psicosociales en el ámbito educativo. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2007.

FIGUEIREDO-FERRAZ, H.; GIL-MONTE, P. R.; GRAU-ALBEROLA, E. Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en una muestra de maestros portugueses. **Aletheia**, Canoas, n. 29, p. 6-15, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n29/n29a02.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2020.

FLECK, M. P. *et al.* Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida “WHOQOL-bref”. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 178-183, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsp/v34n2/1954.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

FLOOK, L. *et al.* Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. **Mind, Brain, and Education**, Hoboken, v. 7, n. 3, p. 182-195, set. 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3855679>. Acesso em: 4 mar. 2020.

GIL-MONTE, P. R. **El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)**. Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madri: Pirámide, 2005.

GIL-MONTE, P. R.; CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Validação da versão brasileira do “Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo” em professores. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 140-147, fev. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsp/v44n1/15.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2020.

GOLONKA, K. *et al.* Psychophysiological characteristics of burnout syndrome: Resting-state EEG analysis. **BioMed Research International**, Londres, v. 2019, p. 1-9, 2019. Disponível em: <http://downloads.hindawi.com/journals/bmri/2019/3764354.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

GORBLYANSKY, Y. *et al.* Prevention of professional burnout of teachers. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, Paris, v. 321, p. 60-64, jun. 2019. Disponível em: <https://download.atlantispress.com/article/125909613.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

GROSSMAN, P. *et al.* Mindfulness-based stress reduction and health benefits: a meta-analysis. **Journal of Psychosomatic Research**, Iowa, v. 57, n. 1, p. 35-43, jul. 2004.

HUNTER, C. M.; HUNTER, C. L.; KESSLER, R. (ed.). **Handbook of clinical psychology in medical settings**. Basileia: Springer, 2014.

JENNINGS, P. A. *et al.* Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): results of a randomized controlled trial. **School Psychology Quarterly**, Washington, v. 28, n. 4, p. 374-390, 2013. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/b0f8/6a4fc6c76d-33148dbbf311ccdfbc5d9124d7.pdf?_ga=2.7416434.1149775216.1589761409-236579270.1589761409. Acesso em: 30 mar. 2020.

JENNINGS, P. A.; GREENBERG, M. T. The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of Educational Research**, Pensilvânia, v. 79, n. 1, p. 491-525, mar. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/216802242_The_Prosocial_Classroom_Teacher_social_and_emotional_competence_in_relation_to_child_and_classroom_outcomes. Acesso em: 30 mar. 2020.

KING, A. P. Mindfulness-based workplace interventions for wellness promotion. *In*: RIBA, M. B.; PARIKH, S. V.; GREDEN, J. F. (ed.). **Mental health in the workplace: strategies and tools to optimize outcomes**. Basileia: Springer, 2019. p. 191-208.

LIU, S.; ONWUEGBUZIE, A. J. Chinese teachers' work stress and their turnover intention. **International Journal of Educational Research**, Belfast [?], v. 53, p. 160-170, 2012.

MUROFUSE, N. T.; ABRANCHES, S. S.; NAPOLEÃO, A. A. Reflexões sobre estresse e burnout e a relação com a enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 255-261, mar./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n2/v13n2a19.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

NOLEN-HOEKSEMA, S.; MORROW, J. A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: the 1989 Loma Prieta Earthquake. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 61, n. 1, p. 115-121, jul. 1991.

ROESER, R. W. *et al.* Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: results from two randomized, waitlist-control field trials. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 105, n. 3, p. 787-804, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/cb7a/3f3fb57e4bd69b35b->

2fd434d0e5c8bb929a8.pdf?_ga=2.49924454.1149775216.1589761409-236579270.1589761409. Acesso em: 31 mar. 2020.

RUDOW, B. Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. *In*: VANDENBERGHE, R.; HUBERMAN, A. M. (ed.). **Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice**. Cambridge: Cambridge University, 1999. p. 38-58.

SHERNOFF, E. S. *et al.* A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. **School Mental Health**, Basileia, v. 3, n. 2, p. 59-69, mar. 2011.

SILVEIRA, R. R. **Contribuição do programa de atenção plena em professores da educação infantil de um município do litoral sul de Santa Catarina: um estudo piloto**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Coletiva) – Unesc, Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/6001/1/Rodrigo%20da%20Rosa%20Silveira.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

TREYNOR, W.; GONZALEZ, R.; NOLEN-HOEKSEMA, S. Rumination reconsidered: a psychometric analysis. **Cognitive Therapy and Research**, Basileia, v. 27, n. 3, p. 247-259, jun. 2003. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.330.7691&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 4 mar. 2020.

VIBE, M. *et al.* Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for improving health, quality of life and social functioning in adults: a systematic review and meta-analysis. **The Campbell Collaboration**, Oslo, p. 1-2, 2017. Disponível em: https://campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/0367_SWCG_De_Vibe_Mindfulness_PLS_EN.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

VIRGILI, M. Mindfulness-based interventions reduce psychological distress in working adults: a meta-analysis of intervention studies. **Mindfulness**, Berlim; Heidelberg, v. 6, n. 2, p. 326-337, abr. 2015.

ZIMMER-GEMBECK, M. J.; SKINNER, E. A. Adolescent vulnerability and the distress of rejection: associations of adjustment problems and gender with control, emotions, and coping. **Journal of Adolescence**, Oberlin [?], v. 45, p. 149-159, dez. 2015. Disponível em: https://www.pdx.edu/psy/sites/www.pdx.edu/psy/files/2015-Zimmer-Gembeck_Skinner_JOA.pdf. Acesso em: 24 mar. 2020.

FLAG FOOTBALL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID/FURB

Patrícia Neto Fontes¹

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Nubia Nara Slomp

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Este artigo tem o objetivo de relatar a prática pedagógica realizada por acadêmicos de Educação Física, contemplados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da Universidade Regional de Blumenau (FURB). As aulas foram dadas para uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Blumenau.

Com aporte teórico da **Base nacional comum curricular** (BNCC), tem-se que tal documento determina as

[...] aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [...] e indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. [...] O conceito de educação integral com o qual a BNCC comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. [Propõe também] [...] o estímulo à aplicação [do conhecimento] na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem [...] (BRASIL, 2017, p. 7; 13-15).

Dessa forma, ao se planejar os componentes curriculares, uma série de desafios se impõe aos professores, como “[...] selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas” (BRASIL, 2017, p. 17).

A Educação Física, como componente curricular da Educação Básica, tematiza as práticas corporais a partir de seis unidades temáticas: jogos e brincadeiras; dança; lutas; ginástica; esportes e práticas corporais de aventura, sendo todas entendidas como

1 - patriciafontes@furb.br | CREF 012610-G/SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2034981862003846>

[...] manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo (BRASIL, 2017, p. 213).

Os bolsistas², com o desafio de ministrar a disciplina de Educação Física em uma escola pública, optaram por planejar e desenvolver as aulas a partir da proposição da BNCC, por meio do currículo municipal, tendo a concepção de aula aberta (GRUPO DE TRABALHO..., 1991).

Tematizando a prática corporal esporte, a partir da categoria esportes de invasão, foi desenvolvido um conjunto de 15 aulas sobre o *flag football*. Portanto, o objetivo deste texto é descrever como essa prática docente foi feita e as aprendizagens adquiridas durante a conceituação de aulas abertas.

FLAG FOOTBALL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As aulas abertas têm como característica a participação dos alunos nas decisões referentes aos objetivos, à seleção dos conteúdos, à metodologia e à avaliação (GRUPO DE TRABALHO..., 1991).

A escolha da temática estudada foi eleita pelos estudantes a partir de votação, de forma democrática e individual, garantindo que todos pudessem se sentir livres em suas escolhas. Foram apresentadas as unidades temáticas do componente curricular Educação Física da BNCC, para que os alunos conhecessem o que seria proposto para a turma: a prática corporal, tematizada ao longo do Ensino Fundamental. Conforme a BNCC, ela

Caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição (BRASIL, 2017, p. 215).

Na sequência, apresentou-se os esportes sugeridos para a faixa etária, organizados por categorias: de campo e taco; de rede/parede; de invasão. Os bolsistas explicaram essas definições aos estudantes, a partir de práticas mais populares e talvez já conhecidas por eles: para esportes de campo e taco, apresentou-se o beisebol e o *bets*; de rede/parede, o voleibol e o raquetebol; de invasão, o futebol e o basquetebol.

2 - A saber: bolsista supervisor (professor da Educação Básica que atua como coformador); bolsistas de iniciação à docência (acadêmicos de Educação Física – Licenciatura, da FURB).

Desse modo, a maioria votou em esportes de invasão, que se caracteriza por introduzir uma bola ou um objeto a uma meta/setor do campo adversário, ao mesmo tempo que protege a meta/setor do seu próprio campo (BRASIL, 2017). Como tarefa inicial, os alunos teriam que pesquisar alguns desses esportes para compartilhar com a turma e realizar a última votação, escolhendo qual dele seria tematizado nas aulas.

Explicou-se aos estudantes que não poderiam trazer esportes que eles já haviam aprendido nas aulas e nos anos anteriores. A busca, então, deveria ser por aqueles que fossem diferentes do que eram acostumados a jogar e a assistir. Na aula seguinte, foram compartilhadas as pesquisas, e as modalidades propostas foram: handebol, basquetebol, *flag football* (a escolhida) e corfebol. Para se identificar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a modalidade escolhida, realizou-se perguntas básicas sobre ela. A maioria dos alunos não conhecia o jogo e ele foi escolhido pela curiosidade que o nome despertava e justamente por nunca o terem visto.

A partir da escolha, os bolsistas pesquisaram na BNCC as habilidades a serem desenvolvidas com base no objeto de conhecimento escolhido: o esporte de invasão. Lá eles encontraram as seguintes:

(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taca, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer) (BRASIL, 2017, p. 229).

Para o planejamento das aulas, considerou-se o que Zabala (1998) traz de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para contribuir na formação integral dos estudantes. Coll *et al.* (2000), Libâneo (1994) e Zabala (1998) entendem que

[...] conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos estudantes na sua prática de vida (*apud* POLEZA; FONTES; LIZ, 2016, p. 12).

Diante da percepção de conhecimento dos estudantes sobre a modalidade escolhida, foi proposta, com ênfase no conteúdo conceitual (aprender sobre), a pesquisa sobre ela na internet, utilizando a sala de informática da escola. Os alunos foram divididos em três equipes: uma deveria pesquisar sobre a

história; a segunda, trazer as curiosidades; a terceira, procurar os vídeos. O conteúdo seria socializado e todas as informações deveriam ser anotadas em seus cadernos, incentivando a pesquisa, leitura, sintetização e escrita. Aproveitando os recursos midiáticos, apresentou-se um vídeo de uma partida oficial de *flag football* e algumas problematizações foram feitas acerca das características do jogo, como se ele era semelhante a outro que eles conheciam. Muitos lembraram o futebol americano e identificaram que esse esporte é praticado em um campo, com as mãos, e existem uniformes para os times.

Em roda de conversa, os grupos compartilharam seus achados para os demais colegas e complementaram seus aprendizados com explicações e problematizações³ por parte dos bolsistas. Para dar continuidade, foi proposta a criação de um painel sintetizando as principais informações, a fim de que ele fosse exposto no mural da escola. Eles tinham que se organizar para que todos participassem da construção: enquanto uns escreviam e decoravam, outros desenhavam elementos do esporte, como bola, campo, fitas, entre outras informações. Por sugestão dos estudantes, cada um desenhou uma bola de *flag football*, na qual havia a individualidade de cada estudante.

Começaram, então, as práticas da modalidade, adaptada para a escola, com foco nos conteúdos procedimentais (aprender a fazer). Por ser um jogo novo, a opção foi tratá-lo inicialmente de forma lúdica: iniciou-se com brincadeiras já conhecidas por eles, somente mudando alguns aspectos e utilizando a *flag* como elemento básico para as assimilações.

As *flags* foram representadas com tecido TNT, as quais ficavam presas na cintura pelo elástico da calça dos estudantes, sendo que todas as brincadeiras foram realizadas com duas *flags* por aluno. A bola utilizada foi a de iniciação esportiva. As brincadeiras mais tradicionais realizadas foram:

- **pega-rabo:** teve como principal objetivo capturar a *flag* do colega e, ao mesmo tempo, proteger a sua. Não foi necessária nenhuma adaptação, porque essa brincadeira já assimila o esporte;
- **mãe da rua:** foi adaptada para que o pegador capturasse a *flag* de quem estivesse fugindo, e este o ajudaria a pegar o restante;
- **ovo choco:** teve adaptação ao fazer com que, quem recebesse o ovo,

3 - Segundo Hildebrandt e Laging (1985, p. 25), “[...] O professor de Educação Física que quer abrir o ensino para seu ‘contexto social’, que quer estimular seus alunos a maior independência e espontaneidade, que quer fazer de suas próprias reflexões e intenções o padrão para a formação do ensino, precisa procurar ‘formas não diretivas’ da situação”.

capturasse a *flag* de quem estivesse fugindo. O colega que perdesse a *flag* viraria o ovo choco;

- **pega-bandeira ou pique-bandeira:** a adaptação foi realizada para congelar o adversário que estava tentando invadir. Assim, era necessário capturar a *flag* do “invasor”. Quando este “congelava”, a **flag** lhe era devolvida, porém somente outro colega do time poderia resgatá-lo.

Foram realizadas outras brincadeiras adaptadas, não tão comuns ou com muitas variações de nomes, como:

- **bola ao centro:** os estudantes foram divididos em duas equipes, que ficavam em lados opostos, na extremidade da quadra de vôlei (espaço determinado pelo grupo) e lado a lado em cima da linha. Dentro das equipes, cada estudante recebia um número, de um até quantos estudantes tivessem. A bola foi colocada no meio da quadra de vôlei. O professor indicava um número e o correspondente de cada equipe precisava sair correndo e pegar a bola ao centro da quadra, devendo chegar ao fundo dela sem ter sua *flag* capturada. O estudante que não conseguisse ficar com a posse da bola tinha como objetivo capturar a *flag* do adversário. Quem estivesse com a bola e chegasse ao fundo marcava ponto para sua equipe; já se perdesse uma de suas *flags* para o adversário ninguém marcava pontos;
- **limão e limonada:** a turma se dividiu em duplas frente a frente, com uma linha dividindo-as. Quando o professor falasse “limonada”, os estudantes que estavam à direita deveriam correr para trás até uma linha delimitada; já os estudantes que estavam à esquerda precisariam roubar a *flag* antes que o colega chegasse ao final e vice-versa. Ganharia a dupla que chegasse até o final mais vezes.

Após essas brincadeiras, foram apresentadas aos estudantes, em roda de conversa, algumas regras básicas, as posições e as funções dos jogadores (lançador, centro, receptor, corredor e defensor) do *flag football*. Com foco no jogo a partir desse momento, problematizou-se: como realizar o *flag football* sem um campo de futebol?

As características do esporte não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recreação por quem se envolve com ele (BRASIL, 2017, p. 215).

Os estudantes deram algumas sugestões: praticar no gramado da praça que há no bairro (um pouco distante da escola) ou na quadra de areia (que fica no terreno da escola). Entraram em consenso e decidiram adaptar e utilizar a quadra poliesportiva da escola. Pesquisou-se formas para a adaptação, e os bolsistas encontraram no material do Impulsiona⁴ (2018, p. 15) as seguintes sugestões: “[...] prolongue as linhas da quadra de voleibol, utilizando fita adesiva, até as laterais da quadra de futsal. Cada campo fica, então, dividido em 3 espaços usados para pontuar o deslocamento”.

Todos em conjunto fizeram as adaptações e as primeiras tentativas de jogo – as quais não deram certo no início. Os alunos tiveram muita dificuldade de entender como funciona o jogo e de realizar os passes de bola, o que provocou a mudança de estratégia. Para isso, os bolsistas instigaram os estudantes a pensar em quais dificuldades estavam encontrando e como se poderia melhorar essa prática. Eles falaram que era difícil passar e receber a bola em um espaço tão grande e muitos ainda não tinham entendido a função das posições e o objetivo do jogo (fazer o *touchdown*). Assim, com o diálogo entre estudantes e bolsistas, as dificuldades foram identificadas e a vivência se tornou mais agradável:

[...] desta maneira, a relação professor-aluno estabelece-se dentro de uma ação coparticipativa que se amplia conforme o amadurecimento e responsabilidade assumida pelos integrantes do grupo (HILDEBRANDT; LAGING, 1985, p. 11).

As equipes foram divididas, ficando em quatro por quatro, e utilizou-se a quadra poliesportiva verticalmente, a fim de ter um local para que todos praticassem ao mesmo tempo e fosse um espaço reduzido para passar/receber a bola, diminuindo a dificuldade. Nos grupos, cada estudante tinha uma função: um seria o centro, outro lançador, um corredor e, por último, o receptor. A equipe adversária era composta pelos defensores, que inicialmente não fizeram sua função e ajudaram a equipe a entender o sistema de jogo. Depois de algumas repetições e o rodízio dos estudantes nas posições, inclusive ofensivo e defensivo, o jogo começou a se desenvolver no pequeno espaço. Quando eles compreenderam a sistematização do *flag football*, passou-se a utilizar a quadra toda (adaptada), observando-se uma grande diferença das primeiras tentativas para essas, na qual eles já conseguiam jogar.

Após algumas aulas “de treinamento” do jogo, a prática pedagógica da modalidade foi finalizada: vivenciou-se um jogo com as bolas oficiais de *flag football*, as quais os bolsistas levaram para a aula, e aumentou-se o contato com o esporte.

4- “O Impulsiona tem como objetivo estimular o uso do esporte como ferramenta educacional no desenvolvimento integral dos alunos. Buscam incentivar a prática de novas modalidades, trabalhar as competências socioemocionais e fortalecer a cultura esportiva na comunidade escolar através de cursos e conteúdos gratuitos” (IMPULSIONA, 2018, online).

Quanto aos conteúdos atitudinais (aprender a ser), ao longo das aulas foram enfatizadas as seguintes questões: o cuidado que os estudantes deveriam ter com seus colegas, esse esporte não permite o contato físico e o intuito era somente capturar a *flag* do adversário. As aulas proporcionaram aos estudantes desenvolver atitude para a resolução dos problemas, participação ativa nas tomadas de decisões, além da criatividade e do respeito. O esporte possibilita que os times sejam mistos: meninos e meninas puderam trabalhar juntos na equipe, aumentando o nível de empatia e reciprocidade. Durante os jogos, os times tiveram que se unir e criar estratégias para realizar o *touchdown*, trabalhando e fortalecendo a coletividade da turma.

A avaliação foi feita aula a aula de acordo com os objetivos propostos. Se na prática docente não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental (DARIDO, 2012), na avaliação não tem como ser diferente. Se a ênfase foi nos conteúdos conceituais, avaliou-se a pesquisa, a construção do painel e as rodas de conversa. Nos conteúdos procedimentais, a observação das práticas e os relatos dos estudantes foram fundamentais para a avaliação das aprendizagens de forma processual. A partir da concepção de aula aberta em todas as aulas, é possível observar e interagir com os estudantes nos mais diversos comportamentos – os quais, à medida que se apresentam, promovem a reflexão.

CONCLUSÃO

Durante as aulas, buscou-se priorizar o foco no estudante, no processo, na problematização e na comunicação. O exercício foi entender que os estudantes “[...] são pessoas que sabem atuar juntas e que devem entender-se conjuntamente quanto ao sentido das suas ações” (POLEZA; FONTES; LIZ, 2016, p. 5). Oportunizou-se que todos apresentassem suas opiniões. A temática da aula foi aberta aos interesses e às experiências dos estudantes. Sendo assim, considera-se que as aulas se configuraram

[...] como um sistema de ação aberto, sob o ponto de vista crítico de educação voltada para o desenvolvimento da capacidade de ação⁵, em que os bolsistas e os estudantes se entenderam sobre o sentido das suas ações e, ao mesmo tempo, sobre os objetivos, conteúdos e métodos da aula (GRUPO DE TRABALHO..., 1991 *apud* POLEZA; FONTES; LIZ, 2016, p. 6).

A prática pedagógica desenvolvida acerca do *flag football* possibilitou aos bolsistas e aos estudantes uma gama de conhecimentos sobre um esporte desconhecido por muitos.

5 - “[...] um sujeito que pode atuar nos diversos setores da sociedade, mas que, ao mesmo tempo, estejam interessadas no desenvolvimento de uma sociedade democrática e que sejam capazes de participar racionalmente na mudança desta sociedade” (HILDEBRANDT, 1985, p. 28).

Para o planejamento e a realização das aulas, os bolsistas realizaram diversas pesquisas sobre o esporte, assim como buscaram suporte e fundamentação teórica para a metodologia e as estratégias didático-pedagógicas, aperfeiçoando a formação docente vivenciada no processo de ensino-aprendizagem que somente a prática proporciona.

Sobre a aprendizagem dos estudantes, após a realização das aulas, os bolsistas perceberam que foram além das habilidades sugeridas na BNCC para esse ano escolar: os alunos aprenderam a valorizar o trabalho coletivo e o protagonismo, utilizaram habilidades técnico-táticas básicas, respeitaram as regras, planejaram e usaram estratégias para solucionar os desafios da prática do *flag football*, propuseram e produziram alternativas para experimentação não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e nas demais práticas corporais tematizadas na escola.

Todas as habilidades aqui descritas como aprendizagem são sugeridas para os sextos e sétimos anos na BNCC. É possível, assim, considerar que a decisão pedagógica de optar pela concepção de aula aberta nessa prática pedagógica possibilitou o desenvolvimento das habilidades previstas. A BNCC, sendo propositiva, deve ser adequada à realidade local (considerando a autonomia das instituições escolares), ao contexto e às características dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DARIDO, S. C. **Caderno de formação**: formação de professores. Bloco 2 – Didática dos conteúdos, v. 6. São Paulo: Unesp; Cultura Acadêmica, 2012.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. **Visão didática da educação física**: análises críticas e exemplos práticos de aula. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HILDEBRANDT, R. Reflexões pedagógicas sobre currículo em educação física. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 27-34, jan./jul. 1985.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

IMPULSIONA. **Flagball e futebol americano**: qualquer semelhança não é mera coincidência. 2018. Disponível em: <https://impulsiona.org.br/flagball-e-futebol-americano-semelhancas>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

POLEZA, L. E.; FONTES, P. N.; LIZ, V. L. B. O ensino da esgrima nas aulas de educação física: uma experiência do Pibid/FURB. *In*: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8., 2016, Criciúma. **Anais [...]**. Criciúma: Secretarias do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2016. p. 1-14.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GINCANA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTÁGIO CURRICULAR

Marco Aurélio da Souza Cruz¹

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Henrique de Oliveira Albuquerque

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Matheus Gabriel de Liz Corrêa

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Os cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) da Universidade Regional de Blumenau (FURB) são um dos primeiros a serem ofertados no estado de Santa Catarina. Com o passar dos anos, o departamento tem atualizado os projetos pedagógicos, criando projetos de pesquisa e extensão, investindo em infraestrutura e capacitação dos professores para aprimorar a formação de novos profissionais da área frente às demandas da contemporaneidade. Para discorrer sobre esse lugar de formação profissional nessa área de conhecimento, é preciso pensar o que tais cursos se propõem a desenvolver atualmente, bem como sua estrutura física e pedagógica para atingir o padrão de excelência.

Nesse sentido, ao tratar neste artigo especificamente sobre a modalidade Licenciatura em Educação Física, para além de olhar a história curricular, é necessário perceber o sujeito em processo de formação de professor que faz, sente e se relaciona com o processo educacional, a partir das experiências no estágio supervisionado². Esse processo potencializa a forma de ser e estar dos estudantes no mundo, reverberando em sua ação docente.

Partindo desse lugar de formação, os primeiros documentos que deram origem à Educação Física da FURB foram a ata do Conselho Universitário,

1 - marcoaurelio.souzamarco@gmail.com | CREF 007152-G/SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9388759126062963>

2 - Na FURB, esse componente curricular é dado na penúltima fase de Licenciatura, recebendo o nome de Estágio em Educação Física VI (FURB, 2012). | 98

de 17 de novembro de 1973, e o projeto pedagógico do curso (PPC):

A lei municipal 2001 de 02/05/1974 criou a Faculdade de Educação Física e Desportos de Blumenau. Já o decreto presidencial 74.761 de 25/10/1974 autorizou o funcionamento do Curso de Educação Física da Faculdade de Educação Física e Desportos de Blumenau. Essa foi a primeira denominação. [...] O primeiro vestibular (Unificado da ACAFE) cuja inscrição realizou-se de 04 a 30/11/1974, efetuou-se no início de 1975, depois dos exames Clínicos e testes práticos (FURB, 2012, p. 5-6).

Após todos esses anos de funcionamento, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Educação Física – Licenciatura da FURB redefiniu, em 2012, a proposta de um currículo que está, novamente, sendo discutida para seguir as novas **Diretrizes curriculares nacionais** (DCNs) (BRASIL, 2013). O objetivo do curso configura-se em

[...] Formar profissionais para docência e pesquisa, com competência para construir, operacionalizar e gerir programas de ensino no contexto escolar, comprometendo-se de forma ética e crítica com a transformação social (FURB, 2012, p. 19).

No entendimento que a transformação social se dá com ações concretas e eficazes, compreende-se que o estágio supervisionado assume papel de extrema relevância na formação dos futuros professores de Educação Física: ele possibilita que esses estudantes conheçam o campo de atuação, ressignificando os saberes, refletindo sobre as demandas da profissão e construindo sua identidade docente. Assim, esse componente curricular é de extrema relevância para os acadêmicos em formação e, dessa forma, a escola é pensada como local de aprendizagem. A experiência em ir para o campo de estágio (escola) e voltar para a universidade para discutir e planejar as ações com o orientador e os colegas de sala acaba por despertar um olhar reflexivo e proativo dos acadêmicos.

O presente artigo terá sua atenção voltada para a experiência do orientador e dos acadêmicos no estágio supervisionado em Educação Física, este tendo como

[...] objetivo possibilitar ao acadêmico a observação da realidade escolar realizando levantamento, registro, sistematização e a socialização dos dados coletados, diagnosticando necessidades, articulando e construindo a unidade entre teoria e prática, com a mediação presencial do professor supervisor. Além disso, os acadêmicos retornam à realidade escolar através de uma metodologia de ensino-pesquisa, que possa contribuir para uma Educação Física Escolar, que seja tanto ação pedagógica quanto produção teórica. Ação pedagógica crítica, possibilitando aos acadêmicos do curso de Educação Física uma intervenção no cotidiano escolar tendo por base o tripé: Ação – Reflexão crítica – Nova ação (FURB, 2012, p. 43).

Pimenta e Lima (2004a, p. 102) se posicionam a favor do estágio supervisionado no processo de formação dos futuros professores:

O estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações historicamente situadas.

E complementam:

O profissional do magistério que se vê diante do estágio supervisionado em um curso de formação docente precisa, em primeiro lugar, compreender o sentido e os princípios dessa disciplina, que, nesse caso, assume o caráter de formação contínua, tendo como base as ideias de emancipação humana (PIMENTA; LIMA, 2004b, p. 126).

Entende-se, assim, que o estágio curricular no ambiente escolar é de extrema relevância para a formação dos licenciados em Educação Física, por ser considerado um lugar privilegiado para a efetiva articulação da teoria e prática, onde vivenciam ações pedagógicas e adquirem experiência docente durante a sua formação.

Portanto, este estudo tem o objetivo de descrever, por meio de um relato de experiência, o estágio em Educação Física VI. Nessa ocasião, foi utilizada a gincana como conteúdo pedagógico para estudantes do Ensino Médio, na Escola de Educação Básica Professor João Widemann, da cidade catarinense de Blumenau.

METODOLOGIA

A disciplina teve início em agosto de 2019, com as primeiras quatro aulas realizadas na FURB, voltadas para organizar a parte burocrática do estágio (preparação da documentação, divisão dos grupos e escolha das escolas para intervenções) e discutir os aspectos ético-pedagógicos da Educação Física no Ensino Médio.

Foi utilizada a **Base nacional comum curricular** (BNCC) (BRASIL, 2017) como documento norteador para entender como a Educação Física, pertencente à área das linguagens, pode contribuir para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio.

Um dos aspectos relevantes que surgiu durante as discussões foi o fato de os acadêmicos terem, em sua maioria, idades muito próximas às dos estudantes do Ensino Médio. Dessa forma, atentou-se aos requisitos éticos da profissão e às condições de estagiários. Ao adentrar na discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem, foi solicitado que cada acadêmico tentasse mobilizar conhecimentos apreendidos nas relações construí-

das antes e durante a formação em Educação Física, oportunizando uma autorreflexão e a de sua trajetória (CALDEIRA, 2001; TARDIF, 2014).

A partir da quinta semana, os estudantes começaram a frequentar o campo de estágio, acompanhados do orientador, para reconhecimento do espaço (avaliação diagnóstica), conversar com o professor de Educação Física da escola e conhecer as turmas que acompanhariam.

A atuação iniciou no dia 10 de setembro de 2019 e terminou em 26 de novembro de 2019, sendo realizada sempre às terças-feiras, das 13h30 às 17h30. As aulas ministradas eram de 45 minutos, sendo que o grupo de acadêmicos e o professor orientador foram responsáveis em acompanhar uma turma do primeiro ano, três turmas do segundo ano e uma turma do terceiro ano.

Ao escutar os anseios dos estudantes no primeiro contato, os licenciandos voltaram à universidade para pensar nas estratégias e competências a serem desenvolvidas nas aulas, as quais deveriam dialogar com a BNCC. Dessa forma, pensou-se em uma gincana, em que cada dia de intervenção fossem utilizadas as unidades temáticas da Educação Física presentes em tal documento (jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas, danças e práticas corporais de aventura), para desenvolver estas competências:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) [...].
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia [...].
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) [...].
[...] (BRASIL, 2017, p. 490).

A partir das temáticas escolhidas, refletiu-se em qual trabalho em grupo, durante a realização da gincana, favoreceria o aprimoramento das competências selecionadas.

Ao retornar para a escola, os escolares receberam a proposta de trabalhar com gincana. Eles demonstraram, em certo momento, receio por sair da rotina, mas, concomitantemente, ficaram empolgados por realizar algo novo. Na primeira intervenção, percebeu-se que a grande maioria se propôs a experimentar e participar de maneira ativa em todas as aulas.

Para a organização das aulas e a aplicabilidade das temáticas pretendidas em formato de gincana, foi dado início a uma metodologia mais diretiva, no sentido de demonstrar as tarefas. No decorrer da aula, procurou-se avançar para uma metodologia mais aberta, para que o diálogo fosse mais horizontal, de forma dinâmica e criativa. Atuaram nessa escola 12 acadêmicos e eles estavam o tempo todo auxiliando nas estações e incentivando a competição saudável entre as equipes, com intuito de incentivar o diálogo no grupo para a resolução dos problemas de cada tarefa. Dessa forma, cada pessoa era importante e todas as vozes foram ouvidas.

Para Zanon, Guerreiro e Oliveira (2008), a gincana pedagógica pode ser utilizada como ferramenta de aprendizagem, sendo estimulante para o aprendiz, com os objetivos de ele se desenvolver nos diferentes níveis de experiência pessoal e social, auxiliar a construir seu conhecimento, desenvolver e enriquecer sua personalidade.

No fim de cada intervenção, procurou-se anotar as questões que surgiam para que, na próxima aula, na universidade, fossem discutidas em conjunto, propondo alternativas para solucionar as dificuldades. Esse exercício de estar na escola, posteriormente na universidade e retornar para a escola oportunizou a reflexão dos acadêmicos sobre sua ação docente e seu processo de planejamento, entrando em conformidade com o PPC do curso de Educação Física – Licenciatura, da FURB.

Este relato tem características descritivo-analíticas e apresenta reflexões sobre essa etapa de formação de professores em Educação Física.

ELABORAÇÃO DA GINCANA PEDAGÓGICA

Na tentativa de alinhar a intervenção no Ensino Médio com as diretrizes da BNCC, os licenciandos propuseram buscar meios de interagir e deixar a aula atrativa para que os escolares participassem, optando por utilizar a gincana como conteúdo a ser desenvolvido em dez semanas de aula, com cinco turmas por dia.

Entende-se que, por meio da gincana, seja possível abordar diferentes unidades (como esportes, atividades culturais, ginástica, atividades de aventura, jogos, entre outras), oportunizando aos estudantes se posicionarem criticamente em cada aula, na tentativa de ser trabalhado o desenvolvimento das competências citadas na metodologia.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 484), a Educação Física deve levar o sujeito a uma reflexão crítica sobre uma vida ativa e saudável:

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde.

Trata-se da cultura corporal do movimento, a qual, para Betti e Zuliani (2002), busca introduzir e integrar os alunos, fazendo com que, durante a formação cidadã, eles possam produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas (como danças e ginásticas) e das práticas de aptidão física, tudo voltado para o benefício da qualidade da vida.

Os acadêmicos buscaram desenvolver as unidades temáticas presentes na BNCC de uma forma mais cativante aos discentes durante as aulas de Educação Física: com oferecimentos de experiências e vivências aos escolares, um dos objetivos foi tornar tal ideia uma proposta relevante, a ser adquirida no planejamento escolar de outros professores.

Além disso, observa-se que é recorrente a dificuldade de muitos profissionais de Educação Física em lecionar nas turmas do Ensino Médio, visto que essa fase é uma das mais importantes para manter a constante prática de exercícios físicos e sua relação com a vida cotidiana – considerando que são os últimos anos dos estudantes na escola, sendo indispensável manter hábitos saudáveis ao longo de toda a vida.

Em razão da evasão no Ensino Médio, subentende-se que as aulas de Educação Física possam ser uma oportunidade de aumentar a motivação dentro da escola. O professor, nesse contexto, poderá ser a peça-chave do estímulo nas aulas, contanto que organize e oriente seu trabalho, para que o ambiente educacional seja favorável à aprendizagem (TESSELE NETO, 2012).

Verificou-se, no entanto, que nesses anos escolares grande parte dos estudantes perde o interesse nas aulas de Educação Física. Sendo assim, buscou-se uma solução para envolver todos os alunos e trabalhar as competências assinaladas na BNCC: em face da busca por novas metodologias, surgiu a ideia de implementar a gincana pedagógica nas aulas, atividade na qual pequenos grupos de estudantes poderiam se envolver, exercer habilidades de trabalho em equipe, assim como trabalhar a competitividade sadia entre os grupos.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A gincana se iniciou com 13 equipes nomeadas de acordo com cada grupo de estudantes da escola: Esquadrão da Batata, Alta Pressão, Os Manos da 17, Starter, Turma do Pagode, Cães de Guerra, Vingadores, The Best Champions, Fandangos, As Meninas Superpoderosas, Among Us, Calcinha Preta e Magnum. Ela finalizou com a mesma quantidade de equipes, o que é muito positivo, pois os estudantes seguiram motivados durante todo o período de realização do estágio, isto é, nos três meses que seguiram.

A cada semana, um subgrupo de acadêmicos era responsável por desenvolver as aulas, embasadas nas temáticas da BNCC, preestabelecidas e discutidas na universidade, tendo conformidade com os interesses dos estudantes das turmas que estavam trabalhando. Esse levantamento foi realizado no primeiro encontro, quando houve a apresentação dos licenciandos nas salas de aula. As aulas deveriam ser bem planejadas para atender todo o período de 45 minutos, objetivando-se responder os objetivos conceitual, atitudinal e procedimental (ZABALA, 1998), visando à inclusão de todos os escolares.

Os grupos de acadêmicos utilizaram o mesmo planejamento por unidade temática para todas as turmas em cada dia, atendendo à padronização necessária estabelecida, a fim de que os critérios de pontuação da gincana pedagógica pudessem ser aplicados de forma justa a todos. Em busca de poder debater os resultados a respeito das aulas lecionadas pelos acadêmicos, cada grupo elaborou reflexões durante todas as aulas aplicadas, levando em consideração os conteúdos e objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais determinados, além do desenvolvimento metodológico das aulas. A avaliação acontecia em tempo real por meio dos *feedbacks* aos estudantes e que serviam para o processo de replanejamento das próximas ações.

Durante as aulas ministradas, foi sendo construído um elo positivo entre os escolares e estagiários – afinal, todos estavam saindo de suas próprias zonas de conforto, sendo que os acadêmicos objetivavam proporcionar uma Educação Física diferente da que vinha sendo praticada, levando-os a desconstruírem seus estereótipos criados das aulas dessa disciplina escolar, e buscando o desenvolvimento, de forma lúdica, das competências já indicadas.

Visando à tal desconstrução, os futuros professores optaram por introduzir rotinas básicas, como coordenação motora, lateralidade, circuitos, jogos adaptados, esportes não convencionais e pouco praticados, além da prática

corporal de aventura nas aulas de Educação Física, por meio da utilização da gincana como auxílio no processo de ensino-aprendizagem.

As variabilidades de experiências corporais têm relação com o aprendizado de novas habilidades motoras e ampliação da visão de mundo. Sendo assim, “[...] um tipo de habilidade motora prévia ou o ‘acervo motor’ pode, em tese, facilitar ou dificultar o desempenho e [a] aprendizagem de uma nova habilidade” (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015, p. 607).

Durante a realização da gincana, foi perceptível que os alunos trabalhassem em equipe, em uma perspectiva colaborativa, exercendo um posicionamento crítico e questionador. Os acadêmicos, em alguns momentos, tiveram de ser mais enérgicos com alguns estudantes que não queriam colaborar com o grupo e, depois de alguns dias, foi possível verificar a melhora do ambiente de ensino-aprendizagem e as relações entre os professores (acadêmicos/estagiários) e os alunos, tornando o ambiente favorável à aprendizagem, de forma mais dinâmica e atrativa (entende-se como ambiente as relações afetivas que são firmadas nesse espaço). Segundo Cunha (2008, p. 51),

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola, hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.

Tendo em vista a parceria que foi estabelecida entre todos os envolvidos no decorrer do estágio curricular, pode-se dizer que a gincana, como metodologia de aula no desenvolvimento das unidades temáticas, foi uma escolha correta. Dessa maneira, a maioria dos alunos aderiu a ela, transformando as aulas de Educação Física em um momento de aprendizagem recíproca e de diversão. Nesse sentido, era presenciada a troca de informações entre docentes-discentes e vice-versa, de tal forma que os acadêmicos, na condição de professores, aprenderam da mesma forma que os estudantes: vivenciando tal experiência. Para Sampaio e Barros (2015, p. 6), “[...] as interações sociais formam o senso de aprendizado do ser humano. Caracterizando desta forma que tais práticas são importantes para o desenvolvimento da vida social e acadêmica dos alunos”.

As tecnologias presentes no mundo evoluem, assim como as disciplinas e os métodos de ensino. Isso é tão verdadeiro que a BNCC enquadra a Educação Física dentro de uma área chamada de linguagens e suas tecnologias. Dessa forma, a gincana pedagógica foi uma estratégia diferente para o ato de ensi-

nar, sendo eficiente para o processo e uma forma de (re)interpretar o ensino na escola (NIESWALD *et al.*, 2017; SAMPAIO; BARROS, 2015).

Entre as unidades temáticas da BNCC desenvolvidas com os escolares, algumas chamaram atenção, devido à grande aceitação e experimentação – como as práticas corporais de aventura, quando foram introduzidos *skates*, *longboards*, *parkour* e *slackline*, tendo como objetivo que todos os alunos pudessem passar por todas as estações e experimentar as diferentes práticas, levando em consideração seus medos e suas aceitações, mas sempre com o auxílio dos professores para executarem as atividades.

Além disso, a prática de esportes não convencionais e adaptados apresentou boa aceitação nessas aulas de Educação Física: os alunos demonstraram mais interesse na realização das atividades – talvez por serem esportes dos quais os escolares tinham pouco conhecimento ou rara experiência. Os esportes adaptados também permitiram que todos os alunos participassem, cada um com suas limitações e potencialidades, podendo aprender novos conhecimentos. Conforme Salerno e Araújo (2008, p. 216),

Assim, percebe-se que a atividade adaptada pode acontecer diariamente e não apenas para as pessoas com deficiência e sim para todos os momentos e para todos os grupos que apresentarem necessidade de modificações das atividades ou de materiais para possibilitar sua execução.

A temática de ginástica, quando abordada, criou certo receio para os estudantes, pois pensavam que deveriam realizar movimentos, como mortais, saltos e piruetas, algo retratado muitas vezes na televisão, na modalidade de ginástica artística. Todavia, quando ela foi introduzida nas aulas, os escolares ficaram surpresos ao perceber que não se tratava apenas de saltos, e sim que poderia ser introduzida de forma lúdica e/ou envolvendo circuitos. Por fim, eles perceberam que a ginástica é vasta em possibilidades e tem diversos caminhos a serem trabalhados, além de causar grande divertimento se desenvolvida de forma segura e com auxílio.

Para Cardoso *et al.* (2014, p. 148), a ginástica tem sua relevância nas aulas de Educação Física:

[...] a Ginástica, assim como o Esporte, as Lutas e a Dança é um dos conteúdos a serem desenvolvidos na EFE. Focando a promoção da saúde, a Ginástica possui um grande potencial didático-pedagógico, podendo contribuir para o ensino de diferentes questões teóricas e práticas atinentes à exercitação motora.

CONCLUSÃO

A escolha pela utilização da gincana pedagógica durante o estágio auxiliou a repensar metodologias de ensino que podem ser aperfeiçoadas no decorrer do processo, mas sem ele se fechar em si mesmo. Nesse sentido, é válido sustentar que as ideias, os regulamentos e as modificações de cada aula tiveram responsabilidade total dos acadêmicos e do professor orientador do estágio, a partir do contexto escolar em que estavam inseridos. Assim, pensa-se nesse trabalho como uma metodologia de fácil aplicabilidade em todas as escolas, se professores e estudantes estiverem dispostos a isso, possibilitando a replicação das boas práticas em escolas catarinenses e de outros estados.

Deve-se enfatizar que abordagens, como a gincana pedagógica dentro do âmbito escolar, são essenciais para desenvolver a cooperação, a valorização da contribuição individual para o grupo, a solidariedade, entre outros valores, agregando-os à vida dos estudantes, a partir de uma forma diferente de aprender. Assim, o desenvolvimento das competências é desenvolvido de uma forma lúdica. Dessa maneira, foi proporcionada, em diversos momentos ao longo dessa vivência de estágio, uma expressão que pode ser compreendida como “lazer pedagógico”, pois todos estavam se divertindo e aprendendo ao mesmo tempo, a partir das atividades propostas.

Considera-se que esse estágio curricular foi de grande importância para a formação profissional e do próprio ser (pessoal) dos acadêmicos, pois foi realizada uma grande troca de experiências com o campo e os alunos. Para o acadêmico de Educação Física, poder vivenciar estágios em seus potenciais campos de atuação futuros o auxilia a compreender sua área de atuação. Poder desfrutar de diferentes experiências, durante a formação inicial, traz uma percepção de uma Educação Física de mais qualidade no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M. C.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 26, n. 4, p. 601-610, out./dez. 2015.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC; SEB, 2013.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 87-103, maio/ago. 2001.

CARDOSO, M. *et al.* Educação física no ensino médio: desenvolvimento de conceitos e da aptidão física relacionados à saúde. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 147-161, jan./mar. 2014.

CUNHA, E. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e sabor na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB). **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação física**. Blumenau: FURB, 2012. Disponível em: [http://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201802051017480.PPC%20Educacao%20Fisica%20-%20Licenciatura%20-%202012%20\(Alteracao%202018\).pdf](http://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201802051017480.PPC%20Educacao%20Fisica%20-%20Licenciatura%20-%202012%20(Alteracao%202018).pdf). Acesso em: 15 mar. 2020.

NIESWALD, B. H. *et al.* Ações do PIBID da escola: uma gincana além do procedimental. In: ENCONTRO DAS LICENCIATURAS DA REGIÃO SUL (Enlicsul), 2., 2017, São Leopoldo. **Anais [...]**. Unisinos: São Leopoldo, 2017. p. 1-6.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004a. 2ª parte, capítulo I.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Por que o estágio para quem exerce o magistério: uma proposta de formação contínua. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004b. 2ª parte, capítulo II.

SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. Esporte adaptado como tema da educação física escolar. **Conexões**, Campinas, v. 6, ed. esp., p. 212-221, jul. 2008.

SAMPAIO, J. S.; BARROS, J. S. O uso de gincanas pedagógicas para auxiliar o ensino aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conedu), 2. 2015, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande, 2015. p. 1-8.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TESSELE NETO, L. J. **A participação nas aulas de educação física no ensino médio**: motivações intrínsecas e extrínsecas. 2012. TCC (Licenciatura em Educação Física) – UFRGS, Porto Alegre, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANON, D. A. V.; GUERREIRO, M. A. S.; OLIVEIRA, R. C. Jogo didático ludo químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 72-81, jan./abr. 2008.

IMPLEMENTAÇÃO DO TÊNIS DE MESA: O CASO DA ATEMEPRE DE POUSO REDONDO

Vinicius Grünfeldt¹

Associação Tênis de Mesa Pouso Redondo (Atemepre)

Leontina Maria Alana Scoz

Associação Tênis de Mesa Pouso Redondo (Atemepre)

Daniel Rogério Petreça

Universidade do Contestado (UnC)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

O tênis de mesa, conhecido por muitos como pingue-pongue, foi desenvolvido na Inglaterra após o tênis de campo se tornar popular nos anos 1880, de acordo com a Federação Internacional de Tênis de Mesa (ITTF, 2020a), sendo praticado com equipamentos improvisados: livros costumavam servir como rede, o topo arredondado de uma rolha de champanhe seria a bola e a tampa da caixa de charutos seriam as raquetes. O esporte evoluiu e o primeiro campeonato mundial foi realizado em Londres, em 1926, segundo o Comitê Olímpico Internacional (COI, 2020), porém o esporte só foi inserido nas Olimpíadas nos Jogos de Seul, em 1988.

Atualmente, de acordo com Sawe (2020), o tênis de mesa é o sexto esporte mais praticado no mundo, tendo cerca de 875 milhões de seguidores, sendo dominado pela China, pelo Japão e por Taiwan (ITTF, 2020b).

Os esportes de raquete, no caso, o tênis de mesa, são caracterizados por períodos de esforço intenso, seguidos por breves momentos de descanso (ZAGATTO; PAPOTI; GOBATTO, 2008). Há inúmeros componentes físicos necessários para o desenvolvimento de sua prática, entre eles as habilidades motoras e o condicionamento físico (SEEMILLER; HOLOWCHAK, 1997). Para crianças, talvez seja a melhor modalidade para a coordenação motora; já para jovens e adultos, além dos benefícios físicos, oportuniza a participação de campeonatos de alta competitividade; para os mais velhos, é um excelente esporte para manter a forma física e mental (McAFEE, 2009).

1 - viniciusgrunfeldt@hotmail.com | CREF 014004-G/SC

O tênis de mesa ainda envolve um ambiente visual com variações constantes. Para responder esse estímulo, o jogador requer habilidades de informações visuais sobre o objeto iminente, explorando mecanismos físicos e sensoriais (PAUL; BISWAS; SANDHU, 2011). É um esporte que exige um controle mental, pois fatores psicológicos podem afetar o rendimento, sendo que seus praticantes precisam evoluir e controlar suas capacidades mentais (IIZUKA *et al.*, 2005). Portanto, essa modalidade é relacionada à melhora de aspectos de saúde, de bem-estar físico e psicológico, afetando todas as faixas etárias (SEEMILLER; HOLOWCHAK, 1997).

Sua promoção pode ser uma oportunidade de melhoria de diversos aspectos sociais, representando uma boa estratégia para o desenvolvimento da participação ativa, o engajamento e a coesão da comunidade (MISENER; DOHERTY, 2009). Um projeto de tênis de mesa desenvolvido na Inglaterra verificou resultados positivos: forte senso de comunidade dos participantes, diferentes perfis de praticantes, possibilidade de criar um local para o desenvolvimento da modalidade para não esportistas, implementando um espaço de prática e de atividade física (MACKINTOSH; COOKSON; GRIGGS, 2014). Ainda, esses locais podem revelar talentos esportivos, os quais, segundo Gaya *et al.* (2002), configuram a análise da estrutura morfológica e motora, além de identificar um perfil que corresponda aos modelos de *performance* esportiva de determinadas modalidades esportivas. Assim, crianças e jovens podem representar o município em competições regionais, estaduais e nacionais e, em alguns casos, iniciar uma carreira esportiva.

Diante disso, identificando-o como um impulsionador de fatores sociais, bem-estar, saúde e promoção dele na comunidade, é necessário que entes públicos e privados implementem modalidades esportivas para esse fim. É o caso do município catarinense de Pouso Redondo, com cerca de 17.453 habitantes (IBGE, 2019), localizado no Vale do Itajaí. Desde 2007, a cidade desenvolve um programa de tênis de mesa para a promoção do esporte de base, alto rendimento e caráter recreacional, tendo como missão, atualmente, contribuir para o desenvolvimento da população, por meio da prática do tênis de mesa, proporcionando saúde, lazer e convivência social. Este texto relata a trajetória de tal programa, oportunizando que outros profissionais implementem ações semelhantes, explorando os benefícios que o esporte pode proporcionar.

O objetivo deste artigo é, portanto, apresentar um relato da implementação do programa da Associação Tênis de Mesa Pouso Redondo (Atemepre), sua história, as ações desenvolvidas, a gestão esportiva, seu alcance, suas conquistas e o impacto social e de marketing regional.

HISTÓRIA DA ATEMEPRE

O programa de tênis de mesa de Pouso Redondo teve início em julho de 2007. Naquela época, era realizado como modalidade inserida na Política Municipal do Departamento de Esportes, e o tênis de mesa era ofertado por meio da iniciação esportiva, da organização de festivais e de atletas de alto rendimento que disputavam eventos da Fundação Catarinense de Esporte (Fesporte).

O diretor de esportes daquele período era o profissional de Educação Física Vinícius Grünfeldt, quem implantou a modalidade, a fim de inserir a oferta de uma modalidade individual (nenhuma até então era oferecida no município). A proposta se deu, pois muitas crianças não faziam esporte por falta de identificação com as modalidades coletivas.

A partir de 2009, com a saída de Vinícius do Departamento de Esportes e visando à manutenção da prática do tênis de mesa para a comunidade, o projeto passou a funcionar como um trabalho voluntário, paralelo a outras atividades profissionais do técnico. As sessões de treinamento aconteciam todas as noites, em um prédio privado.

Com o aumento gradual da demanda de crianças e jovens participantes, em 2015 surgiu a necessidade de estruturar as ações. Assim, foi elaborada uma proposta para o poder público e para a iniciativa privada, a fim de se implementar um projeto com dedicação exclusiva, objetivando aumentar o alcance de atendimentos, entre eles os adultos. Ainda se viu a necessidade da profissionalização, formalização e organização das atividades. Assim, em dezembro de 2016, foi fundada a Atemepre.

Figura 1 – Logo da Atemepre, fundada em dezembro de 2016



Fonte: Arquivo da Atemepre (2020).

PROJETOS DESENVOLVIDOS

Atualmente, a Atemepre desenvolve suas atividades gratuitamente em seu centro de treinamento (CT). O espaço é alugado e tem aproximadamente 1.200 m², conta com dez mesas de 30 mm para as sessões de treinamento e ainda cinco desmontadas, que são utilizadas em eventos. Em uma temporada, são utilizadas mais de 600 bolinhas de tênis de mesa. Os alunos da escolinha de iniciação recebem raquetes de forma gratuita para as sessões de treinamento, já os atletas de alto rendimento têm suas raquetes particulares. Todos os materiais disponibilizados são aprovados pela ITTF.

Na Atemepre, há quatro projetos:

- **iniciação esportiva:** são atendidas duas turmas de iniciação, que funcionam de segunda a quinta-feira - a primeira voltada para alunos até 15 anos, com aulas no fim da tarde, e a segunda para alunos a partir dos 16 anos (incluindo adultos), com aulas à noite;
- **atendimento em escolas:** é realizado o atendimento de alunos de sete a 17 anos em duas escolas municipais, por meio de uma parceria com a Rede Municipal de Educação. As aulas ocorrem duas vezes por semana, no contraturno escolar;
- **atletas de rendimento:** é dado treinamento aos atletas selecionados para representar a Atemepre e o município de Pouso Redondo nas competições da Federação Catarinense e Confederação Brasileira de Tênis de Mesa, bem como nos eventos estaduais: Jogos Escolares (Jesc), Jogos Escolares Paralímpicos (Parajesc), Olimpíada Estudantil (Olesc), Joguinhos Abertos, Jogos Abertos (Jasc) e Jogos Abertos Paradesportivos (Parajasc). Os treinos da equipe de rendimento ocorrem de segunda a sexta-feira, com duração de duas horas e meia por dia;
- **promoção de eventos:** são organizados durante a temporada diversos eventos externos com alunos e não alunos. Há os festivais escolares, que envolvem toda a rede de ensino do município, campeonatos para federados e não federados e torneios entre bairros. Ainda são promovidos eventos para as famílias, como palestras e ações sociais.

GESTÃO

A visão da Atempre é ser reconhecida, de acordo com o planejamento estratégico, até 2025, como a principal associação de tênis de mesa do Brasil. Para isso, a instituição é gerida por sua diretoria, composta de oito membros executivos e seis membros do conselho fiscal. Atualmente, tem convênio com a Prefeitura Municipal de Pouso Redondo que disponibiliza, por meio de subvenção, recursos financeiros para o programa (utilizados para o pagamento de despesas de infraestrutura, como aluguel, energia elétrica e limpeza do CT). O saldo é destinado ao pagamento de inscrições de competições estaduais.

Além do valor financeiro destinado, o setor público cede o transporte para as competições estaduais. Quando a Atempre representa o município, todas as despesas dos eventos da Fesporte são arcadas pela prefeitura.

A maior parte das receitas da associação vem da iniciativa privada, tendo 18 empresas patrocinadoras e quatro apoiadoras. Os patrocinadores optam por cotas de valores mensais, e o clube oferece contrapartidas de marketing esportivo, como: exposição em peças como o uniforme de jogo, *backdrop*, *banners*, *releases*, publicações e visitas. Existem também os patrocinadores pontuais de eventos. Anualmente, também se realiza um *marketing day*, evento que reúne todos os parceiros para uma palestra, um jantar e uma apresentação dos resultados da temporada. Os recursos da iniciativa privada são utilizados para o pagamento dos salários dos técnicos e as despesas de competições estaduais e nacionais (inscrições, transporte aéreo, traslado e hospedagem).

A Atempre mantém uma parceria com a Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi): os discentes que precisam prestar serviços sociais em troca de bolsas de estudo podem participar de ações da associação, que é uma das duas instituições do município regularizadas e cadastradas para tal. Também há uma parceria com o curso de Design de Moda do Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), cujos alunos desenharam os uniformes da equipe na temporada de 2019.

RESULTADOS - ALCANCE DO PROJETO

O projeto atendeu até março de 2020: 50 crianças e jovens e 15 adultos no projeto de iniciação esportiva, 180 escolares no atendimento às instituições de ensino parceiras do programa, 20 atletas no alto rendimento e quatro pessoas com deficiência física. Existe, ainda, uma interação entre participantes, ex-atletas, familiares e comunidade.

CONQUISTAS

Desde 2017, a Atemepre figura entre os três principais clubes de Santa Catarina, levando em conta a classificação geral do Campeonato Catarinense. Ela também se destaca em competições nacionais, como a Copa Brasil, na qual, desde 2017, sobe ao pódio na classificação geral.

No Campeonato Brasileiro de 2019, foi a sétima colocada entre 120 clubes do país. Ainda em 2019, foram conquistadas 107 medalhas em eventos estaduais e 33 em eventos nacionais.

Historicamente, o projeto se destaca pelas atletas do naipe feminino, entre elas: Leontina Scoz (atual técnica), convocada para a Seleção Catarinense Juvenil, em 2014, e adulta, em 2017; Maria Eduarda Magagnin, bicampeã dos Jesc, de 12 a 14 anos, e campeã catarinense super pré-mirim e mirim; Laira Silva, principal atleta da história da Atemepre, sendo a única pousoredondense convocada para a Seleção Brasileira de qualquer modalidade esportiva, em 62 anos da emancipação do município².

Buscando o processo de renovação, também se destaca Isabela Paterno, atual campeã brasileira e melhor jogadora do país até nove anos. Em 2019, a equipe feminina da Atemepre foi campeã da Olesc, segundo maior evento poliesportivo do estado, que reúne atletas de 13 a 16 anos.

A ATEMEPRE EM NÚMEROS

Os números do Quadro 1 a seguir foram contabilizados nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Quadro 1 – Conquistas da Atemepre entre 2017 e 2019 em competições estaduais, nacionais e internacionais e participação de seletivas

Medalhas em eventos estaduais	284
Medalhas em eventos nacionais	105
Medalhas em eventos internacionais	1
Troféu Eficiência Estadual	3º lugar em 2017, 2º lugar em 2018, 2º lugar em 2019
Troféu Eficiência Nacional	3º lugar em 2017, 2º lugar em 2018, 1º lugar em 2019
Convocações Seleção Catarinense	24
Atletas na Detecção Nacional	8
Atletas na seletiva da Seleção Brasileira	8

2 - Laira representou o país três vezes em campeonatos sul-americanos e latino-americanos, nas categorias super pré-mirim e mirim, sendo campeã estadual nessas categorias, e atualmente lidera o ranking estadual na categoria infantil. Foi campeã brasileira, bicampeã da Copa Brasil e a melhor atleta do Brasil até 11 anos, em 2016. Atualmente, é a segunda colocada no ranking nacional infantil e vice-campeã dos Jesc.

Convocações para a Seleção Brasileira	2
---------------------------------------	---

Fonte: Arquivo da Atemepre (2017-2019).

MÍDIA E MARKETING ESPORTIVO

O esporte pode ser um meio para o desenvolvimento e crescimento de marca das empresas regionais. Segundo Afif (2000), as empresas efetuam o marketing esportivo por diversos fatores, por exemplo: alternativa à mídia convencional, reforço ou construção da imagem institucional, incremento nas vendas, segmentação do público-alvo e rejuvenescimento da imagem. Assim, a Atemepre pode ser incluída nesse meio.

A instituição realiza sua comunicação pelo Facebook, Twitter, Instagram e YouTube, contando com mais de quatro mil seguidores no total, o que torna o clube de tênis de mesa com o maior engajamento nas redes sociais no país. Desenvolve ações frequentemente de ativação na internet, em conjunto com atletas e patrocinadores, e, recentemente, conta com uma fotógrafa que registra as competições e os eventos, melhorando a qualidade de divulgação de mídia.

Também participa diversas vezes de veículos de comunicação regionais, como rádios, jornais e TV. A região do Alto Vale do Itajaí tem uma emissora de TV com abrangência de 34 municípios e cerca de 330 mil telespectadores e, em 2019, a Atemepre somou 19 aparições em entrevistas ao vivo, atualizando e comunicando a população de Pouso Redondo e região sobre sua atuação.

Em 2017, o clube completou dez anos e, para comemorar, realizou uma solenidade na Câmara de Vereadores de Pouso Redondo, com a presença de autoridades, dirigentes, atletas, ex-atletas, técnicos, patrocinadores e apoiadores, com homenagens e a exibição de um vídeo produzido com depoimentos de pessoas importantes durante a primeira década do projeto – o qual, até o momento da redação deste artigo, tem mais de 30 mil visualizações e aproximadamente 400 compartilhamentos. Para assisti-lo, basta acessar o *QR Code* disponibilizado na Figura 2 a seguir.

Figura 2 – *QR Code* com o vídeo dos dez anos da Atemepre



Fonte: Arquivo da Atemepre (2017).

A busca por mecanismos que possam levar todas as informações da associação para o maior engajamento valoriza as ações realizadas e as marcas que se aliam ao projeto, permitindo uma relação de ganho para todos os *stakeholders*, impactando a autoestima da população, que demonstra orgulho das conquistas de seus pares.

CONCLUSÃO

Todas as ações da Atepre, ao longo de sua existência, têm um propósito muito claro: contribuir na transformação da sociedade, especialmente de Pouso Redondo. Isso acontece por meio de um comportamento que rompe com o lugar-comum, proporcionando experiências e promovendo avanços, demonstrando novas ideias e novos métodos às pessoas, despertando novas possibilidades.

Ao longo da implementação do programa, foram encontradas várias dificuldades para seu funcionamento atual, principalmente na questão de implantar uma modalidade até então nova no município (apesar da popularidade do pingue-pongue nas escolas), tornando-a atraente aos praticantes. Ainda, demonstrando à organização esportiva uma nova proposta mais calcada no apoio da iniciativa privada do que na pública, permitindo uma gestão mais independente e sustentável. O desafio agora é crescer de acordo com o planejamento estratégico da instituição, em um cenário cada vez mais escasso de recursos.

Este artigo aproveitou para relatar e inspirar profissionais de Educação Física a desenvolverem seus projetos esportivos pautados na resiliência. Inicialmente, é natural que os envolvidos apresentem resistência, mas, diante disso, é relevante a importância de estratégias bem planejadas e comprometidas na perspectiva da evolução dos resultados, sejam eles medalhas ou prática recreacional. Por meio do esporte, pode-se construir não apenas atletas, mas também cidadania, valores positivos e uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

AFIF, A. **A bola da vez**: o marketing esportivo como estratégia de sucesso. São Paulo: Infinito, 2000.

COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL (COI). **Table tennis**. Lausanne, 2020. Disponível em: <https://www.olympic.org/table-tennis>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE TÊNIS DE MESA (ITTF). **History of table tennis**. Lausanne, 2020a. Disponível em: <https://www.ittf.com/history/>

documents/historyoftabletennis. Acesso em: 15 mar. 2020.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE TÊNIS DE MESA (ITTF). **World ranking**. Lausanne, 2020b. Disponível em <https://ranking.ittf.com/#/players/profile/121582/stats>. Acesso em: 15 mar. 2020.

GAYA, A. C. A. *et al.* Talento esportivo: estudo de indicadores somatomotores na seleção para o desporto de excelência. **Revista Perfil**, Porto Alegre, ano VI, n. 6, p. 86-96, 2002.

IIZUKA, C. A. *et al.* Anxiety and performance in young table tennis players. **Sports Science Research**, v. 26, n. 3, p. 73-78, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pouso Redondo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/pouso-redondo/panorama>. Acesso em: 2 mar. 2020.

MACKINTOSH, C.; COOKSON, G.; GRIGGS, G. Reflections on the PING! table tennis initiative. **International Journal of Public Sector Management**, Bingley, v. 27, n. 2, p. 128-139, fev. 2014.

McAFEE, R. E. **Table tennis: steps to success**. Champaign: Human Kinetics, 2009.

MISENER, K.; DOHERTY, A. A case study of organizational capacity in nonprofit community sport. **Journal of Sport Management**, New Milford, v. 23, n. 4, p. 457-482, jan. 2009.

PAUL, M.; BISWAS, S. K.; SANDHU, J. S. Role of sports vision and eye hand coordination training in performance of table tennis players. **Brazilian Journal of Biomotricity**, Dübendorf, v. 5, n. 2, p. 106-116, jan. 2011.

SAWE, B. E. The most popular sports in the world. **WorldAtlas**, 5 abr. 2020. Disponível em: <https://www.worldatlas.com/articles/what-are-the-most-popular-sports-in-the-world.html>. Acesso em: 2 maio 2020.

SEEMILLER, D.; HOLOWCHAK, M. **Winning table tennis: skills, drills, and strategies**. Champaign: Human Kinetics, 1997.

ZAGATTO, A. M.; PAPOTI, M.; GOBATTO, C. A. Anaerobic capacity may not be determined by critical power model in elite table tennis players. **Journal of Sports Science & Medicine**, Bursa, v. 7, n. 1, p. 54-59, mar. 2008.

PERCEPÇÃO DE ESCOLARES A RESPEITO DA VIOLÊNCIA DAS TORCIDAS DE FUTEBOL

Marcos Adelmo dos Reis¹

Universidade do Contestado (UnC)

Jucimara de Lima Zago

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)

Mauro Rogério dos Reis

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

O Brasil se destaca mundialmente por ser o país do futebol. A cultura da nação brasileira vem seguindo tradições com valores e símbolos, dos quais os filhos herdam dos pais a paixão por um determinado time. A mídia dedica boa parte do seu trabalho acompanhando o esporte e tudo que nele se envolve.

Infelizmente, no país de um esporte tão admirado, não são apenas momentos de alegria, satisfação e lazer proporcionados por esse esporte: regularmente se vê manifestações de violência e vandalismo das torcidas, principalmente das organizadas, transformando estádios e ruas adjacentes em locais de tensão e/ou brigas (MURAD, 2007).

Isso, talvez, inicia-se nas escolas, onde o futebol é uma das principais atividades na disciplina de Educação Física. São em quadras esportivas e campeonatos estudantis que as crianças começam a manifestar tais agressões com os times adversários, expressando rivalidades e violências verbal e física, em alguns casos. Essa problemática serve não somente como um aspecto social, mas também como um objeto de estudo, a partir de um questionamento que buscará a percepção sociológica da violência. Com isso, verifica-se o aparecimento, para estudiosos do tema, de análises de comportamento que acabam transformando a alegria do futebol em espetáculo de agressão.

Entende-se que a importância na educação sobre a percepção sociológica

1 - ma.reis@hotmail.com.br | CREF 01542-G/SC
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3017283699356738>

da violência nas escolas agregará um âmbito social mais saudável. Além da importância acadêmica atribuída a esse tema, percebe-se a preocupação do poder público em controlar os atos das torcidas organizadas, prevenindo e reprimindo os fenômenos de violência em competições esportivas.

Nota-se que há poucos conhecimentos científicos sobre esse assunto. Sendo assim, este estudo tem como objetivo principal verificar a percepção dos estudantes a respeito da violência nas torcidas de futebol, buscando identificar o nível de interesse dos alunos pelo tema abordado e analisar o resultado do questionário com outros estudos já publicados.

Como a área de interesse (o futebol) é uma paixão que envolve boa parte da população brasileira e, por que não dizer, mundial, ele entra nas vidas das pessoas de maneira, muitas vezes, desconhecida. Participam daquele grupo de fenômenos as opções religiosa, amorosa e política, não requerendo mais interrogações. Esse fenômeno cultural espera que cada um tenha um time para o qual torcer ao longo do ano (SANTOS, 2004).

O futebol faz parte da vida da criança desde a escola, aprendendo sobre o esporte. Mas ocorre a indignação pelo que vem acontecendo no Brasil atualmente, e a agressão vem se tornando rotina no dia do brasileiro, admirador de um esporte tão maravilhoso como o futebol e tão importante para o país. Cada dia mais, a paixão nacional vem sendo transformada em algo sem controle, quando a admiração de ser torcedor se tornou algo além de um espetáculo, tornando-se um palco de guerra e medo.

O futebol se tornou muito mais do que um esporte um símbolo com toda a sua diversidade, e os clubes constantemente inspiram as classes sociais a uma fé até mais intensa do que a religião, capaz de danificar até mesmo movimentos políticos e de libertação (FOER, 2005).

Apesar do caráter social desse esporte, a violência está presente e não é negado o aumento de seus atos brutais: cada vez mais os torcedores estão com receio de ir aos estádios pelos seguidos casos de brigas e até de mortes antes, durante e depois dos jogos. Ao defender o estudo do futebol, Murad (2007, p. 21) comenta que há relação direta entre a violência e o esporte: “[...] O futebol não é violento em si, embora haja práticas de violência dentro e fora de campo”.

Baseando-se nessas situações, este artigo tem o objetivo de identificar qual é a percepção dos estudantes da Escola Estadual Básica Irmã Irene sobre a violência das torcidas de futebol.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo se caracteriza como sendo de natureza aplicada, descritiva e transversal. Para Gil (2002, p. 41), as pesquisas exploratórias

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Seu planejamento é, portanto, muito flexível, de modo que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Participaram deste estudo 202 alunos do Ensino Médio, da Escola de Educação Básica Irmã Irene, localizada no município catarinense de Santa Cecília. Ainda sobre a caracterização da amostra, tem-se como média de idade 16,6 anos ($\pm 1,3$) e, quanto ao sexo autodeclarado, foram 104 do sexo feminino (51%) e 98 do sexo masculino (49%).

O questionário foi entregue a todos os alunos da turma, no mesmo momento, após uma breve explicação por parte dos pesquisadores quanto ao objetivo do estudo. A participação dos estudantes se deu por meio de respostas a um questionário com perguntas fechadas, elaborado pelos próprios autores. Ele foi respondido de forma individual, durante as aulas de Educação Física, na própria escola.

RESULTADOS

Tabela 1 – Questionário entregue aos estudantes

Perguntas	Sim	Não
Você gosta de futebol?	69%	31%
Você torce por algum time?	78%	22%
Já assistiu jogos de futebol pela TV ou em estádio?	99%	1%
Já presenciou algum ato de violência nas torcidas?	55%	45%
Já participou de alguma briga ou confusão por causa de time?	84%	16%
Na escola já houve algum conflito em função de futebol?	63%	37%
Há alguma razão que justifique a violência das torcidas?	43%	57%
Você conhece algum torcedor fanático?	43%	57%

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Quando questionados se gostavam de futebol (Questão 1), a maioria dos alunos pesquisados disseram sim (69%), e 31% não. Analisando o estudo de Macagnan e Betti (2014), percebe-se que há uma concordância dessa pergunta: os pesquisadores também obtiveram um resultado semelhante, em que 58,6% dos estudantes declararam gostar muito da modalidade.

Quando a pergunta foi se torcia para algum time (Questão 2), pode-se perceber que a grande maioria dos entrevistados torcia para alguma equipe de futebol, sendo que a maioria assinalou sim (78%), e apenas 22% assinalaram não. Comparando esses resultados com a Questão 1, pode-se dizer que dos 31% dos entrevistados que responderam não gostar da modalidade, 9% dessa amostragem torciam para algum time. O resultado obtido pode ser comparado ao relato de Silva (2014, p. 20):

[...] a fascinação que o jogo exerce sobre os indivíduos provenientes de um fator cultural, não é difícil perceber que há uma tendência a que tais indivíduos sejam propensos a torcerem por algum time, no caso do futebol. Essa ação de torcer deve-se a necessidade de que os indivíduos dentro de suas culturas têm de se identificar com algo. É o sentimento de identificação, de pertencimento que faz com que indivíduos se tornem apto a serem torcedores.

Na Questão 3, pode-se evidenciar que 99% dos entrevistados afirmam já ter assistido a uma partida de futebol pela televisão ou indo ao estádio, e apenas 1% relatou que não, mesmo não gostando ou torcendo para determinado time. Macagnan e Betti (2014), ao questionarem seus entrevistados se assistiam a futebol pela TV, obtiveram 58,6% de respostas positivas. Quando questionados onde assistiram a jogos de futebol, a grande maioria relatou em estádios (78%) e 22% assistiam na televisão.

Ao analisar os resultados obtidos com a violência entre torcidas (Questão 4), observa-se que 55% dos entrevistados afirmaram que já presenciaram, e 45% não.

Ao serem indagados sobre a participação em alguma briga ou confusão por causa de time (Questão 5), 84% das respostas foram afirmativas, e 16% negativas. Esse resultado mostra que, mesmo entre os adolescentes, existe uma rivalidade quando o assunto é time de futebol.

Quando questionados se na escola já houve algum conflito por causa de futebol (Questão 6), 63% dos entrevistados responderam que sim, e 37% que não. Nota-se que esse resultado, em qualquer contexto, é quase previsível, tratando-se de um tema muito polêmico (cada um tem a sua opinião, ocorrendo o conflito).

Nota-se que 57% acharam que há alguma razão para a violência das torcidas, e 43% acharam que não (Questão 7). Contextualizando as respostas obtidas nessa questão e comparando com o resultado de Reis (2015), 48% dos entrevistados notaram que a violência nas torcidas está relacionada ao fanatismo, 19% acharam que é a paixão pelo time, 12% por causa da embriaguez e 21% preferiram não opinar.

Segundo o estudo administrado por Reis (2016, p. 182),

[...] ao serem perguntados sobre os motivos da violência em dias de jogos de futebol envolvendo os espectadores e torcedores, 35% responderam que as rivalidades entre os times e a provocação das outras torcidas e o fanatismo dos torcedores são os motivos da violência; 31,6% atribuem a violência à falta de educação dos torcedores, à ignorância desses e à estupidez, chegando a afirmar que há torcedores que vão apenas para brigar; 5% relacionaram os motivos da violência em dias de jogos a problemas sociais, dizendo que a violência é um reflexo da sociedade, e não do futebol. É interessante analisar que 66,6% dos torcedores imputam os motivos da violência a eles próprios. No entanto, 15,9% dos entrevistados atribuíram os motivos da violência em dias de jogos: à polícia, declarando que ela é violenta e/ou despreparada; à mídia; à diretoria dos clubes; à impunidade com os violentos; ao desempenho do time; à falta de planejamento e de segurança. Por sua vez, 4,4% dos entrevistados disseram que os motivos da violência em dias de jogos são o consumo de álcool e outras drogas; e 8,2% declararam que não sabem os motivos.

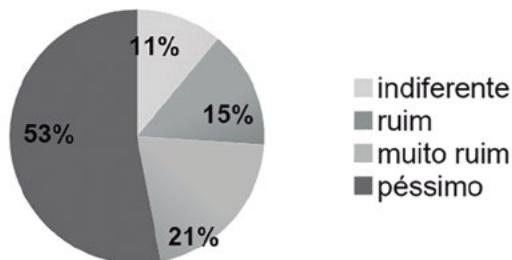
Além das entrevistas, Reis (2016, p. 181) constatou, entre os entrevistados,

[...] uma parcela alta de bebedores de álcool em condições de risco: 32,8% dos entrevistados pontuaram positivamente no instrumento aplicado (AUDIT) e 67,2% dos entrevistados pontuaram negativamente para o uso abusivo de álcool.

Na Questão 8, percebe-se que 43% dos entrevistados conheceram algum torcedor fanático, e 57% não; todavia, mesmo sendo um torcedor fanático, muitos não o instituíram à violência. De acordo com Redden e Steiner (2000), o torcedor passa a ser fanático quando o objeto de devoção domina as atitudes. Os mesmos autores ainda acrescentam que alguém que vá sempre aos jogos não é, necessariamente, um fanático, e sim passa a ser quando se recusa a aceitar crítica e a reagir violentamente ao fato de outra pessoa ter visão contrária.

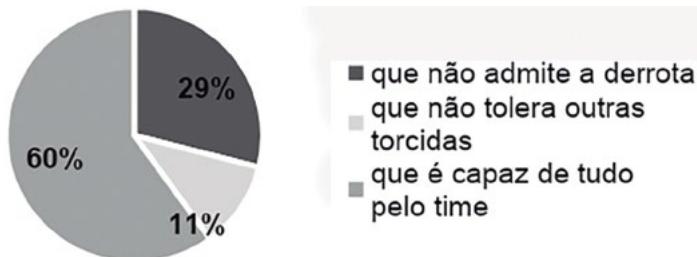
Ao analisar a violência nas torcidas de futebol, 53% acharam péssimo, 42% muito ruim, 15% ruim e 11% indiferente (Figura 1). Comparando com a Questão 5, mesmo achando péssima a violência, 84% dos alunos disseram que já se envolveram em questões do tipo.

Figura 1 – O que você acha da violência nas torcidas de futebol?



Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Figura 2 – O que você considera um torcedor fanático?



Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Nota-se que a maioria dos educandos (60%) considerou um torcedor fanático aquele que é capaz de tudo pelo seu time, 29% é quem não admite que seu time perca e apenas 11% aquele que não tolera outras torcidas.

CONCLUSÃO

Após realizado este estudo, percebe-se que os escolares participantes tinham uma percepção de que o futebol é apreciado por muitos e, mesmo havendo vários tipos de rivalidade, a violência das torcidas é péssima, tanto para elas mesmas quanto aos próprios jogadores.

Na análise de dados, os educandos relataram existir alguma razão para a violência nas torcidas, identificando como estas possíveis justificativas: o torcedor fanático, a paixão pelo time ou a embriaguez. Com isso, consideraram esse torcedor fanático alguém que é capaz de tudo pelo seu time ou então não admite que seu time perca.

Em função da grande notoriedade do estudo, pode-se concluir que, mesmo sabendo ou participando de atos de violência, o amor ao time ou ao próprio futebol fala mais alto. Com isso, também ficou claro o interesse dos estudantes pelo tema abordado. Está lançada a semente para que futuros esportistas possam expressar seu amor ao futebol de forma mais amigável e respeitosa para com os adversários.

REFERÊNCIAS

FOER, F. **Como o futebol explica o mundo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MACAGNAN, L. D. G.; BETTI, M. Futebol: representações e práticas de escolares do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 315-327, abr./jun. 2014.

MURAD, M. **A violência e o futebol**: dos estudos clássicos aos dias de hoje. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

REDDEN, J.; STEINER, C. Fanatical consumers: towards a framework for research. **Journal of Services Marketing**, Bradford, v. 17, n. 4, p. 322-337, jul. 2000.

REIS, H. H. B. O perfil do torcedor organizado e a política brasileira para o futebol espetáculo. **Tríade**: Comunicação, Cultura e Mídia, Sorocaba, v. 4, n. 7, p. 172-189, jun. 2016.

SANTOS, T. C. **Dos espetáculos de massa às torcidas organizadas**: paixão, rito e magia no futebol. Annablume, 2004.

SILVA, M. S. **FC Barcelona e os Culés**: análise das relações de identidade e memória entre clube e torcida. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

PROGRAMA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS EXTRACLASSE

Keli Bender¹

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Sandra Fachineto

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Com as mudanças de hábitos de vida decorrentes do avanço tecnológico, o sedentarismo passou a ser uma questão de saúde pública. Nesse contexto, Corrêa e Antunes (2013) afirmam que a disciplina de Educação Física é uma importante aliada para promover estilos saudáveis e ativos dentro e fora do âmbito escolar.

A prática de atividades físicas aeróbias com regularidade traz inúmeros benefícios em médio e longo prazo, entre eles a diminuição do risco de doenças cardiovasculares, contribuindo de forma positiva no aumento do consumo máximo de oxigênio ($VO_{2máx}$) e na diminuição da frequência cardíaca (FC) de repouso (POLISSENI; RIBEIRO, 2014).

Wilmore e Costill (2001) afirmam que o $VO_{2máx}$ representa a capacidade que uma pessoa tem de captar e utilizar o oxigênio do ar que está inspirando para gerar trabalho. Corroborando, quanto maior o valor do $VO_{2máx}$ de um indivíduo, maior será a quantidade e intensidade do trabalho aeróbio que ele é capaz de realizar. Esses valores auxiliam na orientação para adquirir um melhor desempenho na atividade física (KISS, 2003).

A FC de repouso representa uma referência para a avaliação do condicionamento físico e do preparo de quem pratica atividades físicas, servindo como um mecanismo de controle do treinamento (CARVALHO; SILVA; PEREIRA, 2016).

Dessa forma, inserir e incentivar programas de exercícios físicos no ambiente escolar é importante para proporcionar aos jovens conhecer o próprio corpo e cuidá-lo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos

1 - kelibender@hotmail.com | CREF 026856-G/SC

básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde. Reis e Antunes (2014) aplicaram uma unidade didática para alunos do Ensino Médio de uma escola estadual do município paranaense de Japira. Para a realização da pesquisa, foram ministradas aulas no contraturno e no período de aula durante quatro meses, sendo realizadas atividades, como: caminhadas dirigidas, aulas de capoeira, esportes, ginástica aeróbica e circuitos de atividades físicas e desportivas. Comparando os valores de $VO_{2\text{máx}}$ pré e pós-teste, observou-se uma melhora, indicando que a implementação de propostas diferenciadas contribui para a saúde dos adolescentes.

De acordo com Figueiroa Junior *et al.* (2018), adolescentes devem praticar no mínimo 60 minutos de atividades físicas diárias, de intensidade moderada e vigorosa, sendo a maior parte delas aeróbias. Também devem ser incluídas atividades que estimulem o fortalecimento muscular e ósseo pelo menos três vezes por semana. Dessa forma, somente as aulas Educação Física escolar são insuficientes para desenvolver e manter uma aptidão física ideal, sendo necessários programas que promovam a prática de atividades físicas extraclasse.

Diante desse pressuposto, justifica-se a importância da promoção de exercícios físicos extraclasse para adolescentes, frisando sua importância nos efeitos fisiológicos produzidos no organismo em médio e longo prazo.

O objetivo geral da pesquisa foi comparar os efeitos sobre o $VO_{2\text{máx}}$ e a FC de repouso entre escolares praticantes de um programa de exercícios aeróbios extraclasse e de escolares praticantes apenas nas aulas de Educação Física.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E AMOSTRA

Esta pesquisa caracterizou-se como experimental, e a amostra foi composta por 17 alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de 13 a 16 anos, sendo nove do sexo masculino e oito do sexo feminino, de uma escola municipal da cidade catarinense de Mondaí.

Os alunos foram divididos em grupo experimental (GE) e grupo controle (GC). Para compor o GE, a participação foi voluntária, pois os exercícios aconteceram no contraturno (extracurricular), contando com a participação de oito alunos. O GC, por sua vez, foi formado por nove alunos, que realizaram somente as aulas de Educação Física.

Como critério de inclusão da amostra, foi utilizada a assinatura no Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais e no Termo de Assentimento (TA) pelos próprios adolescentes.

INSTRUMENTOS E PROTOCOLOS DE COLETA DE DADOS

Tanto os alunos do GE quanto do GC realizaram pré e pós-testes, a fim de avaliar o VO₂máx e a FC de repouso.

Para determinar o VO₂máx, foi utilizado o teste de vai e vem de 20 metros de Leger e Lambert (1982), validado no Brasil por Duarte e Duarte (2001). Esse é um teste duplamente indireto, que serve para estimar o valor do VO₂máx em crianças, adolescentes e adultos. Ele foi composto por múltiplos estágios progressivos de corrida, com intensidade crescente.

Para anotar o número de voltas e a determinação do estágio em que o aluno encerrou o teste, foi usada uma ficha de coleta de dados e, para determinação do valor do consumo máximo de oxigênio (VO₂máx), utilizou-se a fórmula:

$$Y: 31,025 + 3,238 X - 3,248 A + 0,1536 AX$$

(Y = VO₂máx em ml/kg/min; X = velocidade em kg/h [no estágio atingido]; A = idade em anos)

Para determinar a FC de repouso dos alunos, foi empregado o método da palpação arterial. Primeiramente, o avaliado sentou-se em uma posição confortável e permaneceu em repouso por cinco minutos. Essa técnica foi realizada colocando a extremidade dos dois primeiros dedos (indicador e médio) levemente sobre a artéria (carótida ou radial), contando as pulsações. Contou-se a pulsação durante 15 segundos e, na sequência, ela foi multiplicada por quatro, para se obter o resultado em um minuto (MARINS; GIANNICHI, 2003).

PROGRAMA DE EXERCÍCIOS EXTRACLASSE

Foi desenvolvido um programa de exercícios físicos com foco na capacidade aeróbia. O GC participou somente das aulas de Educação Física, três vezes por semana, com duração de 45 minutos cada, seguindo o planejamento do professor responsável da turma. O GE, além de participar das aulas de Educação Física, realizou atividades extraclasse, as quais foram desenvolvidas em diferentes espaços: na escola, no ginásio municipal, na passarela de caminhada da cidade e em uma associação que disponibiliza diferentes espaços, como campo de futebol, futebol de areia e vôlei de areia. Os alunos

participaram de 15 aulas, duas vezes por semana, com duração de uma hora e quarenta minutos, totalizando 16 semanas de intervenção.

Em relação aos exercícios propostos, foram realizadas caminhadas orientadas com monitoramento da FC pré e pós-sessão de exercício ou então feito o uso de pedômetros, com o intuito de estimular os alunos para a adoção dessa prática além da escola. Elaboraram-se circuitos de exercícios aeróbios na quadra de areia, jogo de voleibol de areia e futebol de areia. Os estudantes também participaram de uma aula de circuito funcional em uma academia da cidade. Além disso, foram estimulados à prática da corrida usando treino intervalado (corrida/caminhada).

TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, foi usada a planilha do Excel, utilizando-se a estatística descritiva (média, desvio padrão, valor mínimo, valor máximo). Para comparar os efeitos pré e pós-testes de cada grupo (experimental e controle), foi usado o teste t pareado, adotando-se nível de significância de 5% ($p \leq 0,05$).

COMPARAÇÃO DAS RESPOSTAS FISIOLÓGICAS PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO

A Tabela 1 a seguir apresenta a comparação das variáveis pré e pós-intervenção para o GC e GE. Para o GC, houve diferenças estatisticamente significativas somente para o VO₂máx. Já para o GE, houve diferenças estatisticamente significativas, tanto para VO₂máx quanto para a FC de repouso, mostrando que o programa de intervenção extraclasse foi eficiente para melhorar as variáveis fisiológicas. Isso prova, mais uma vez, que o incentivo à prática de exercícios físicos além do ambiente escolar tem resultados positivos sobre a saúde dos adolescentes, especialmente na capacidade aeróbia.

Tabela 1 – Comparação das variáveis pré e pós-intervenção para o GC e GE

Variáveis	Grupo controle pré-testes (n=9)	Grupo controle pós-testes (n=9)	p
	Média±DP (mín.-máx.)	Média±DP (mín.-máx.)	
VO ₂ máx (ml/kg/min)	33,76±3,65 (29,41-41,71)	35,96±3,19 (32,18-41,71)	0,001*
FC de repouso (BPM)	78,78±19,50 (44-108)	78,22±19,34 (48-102)	0,228

Variáveis	Grupo experimental pré-testes (n=8)	Grupo experimental pós-testes (n=8)	P
	Média±DP (mín.-máx.)	Média±DP (mín.-máx.)	
VO2máx (ml/kg/min)	38,85±4,17 (34,05-46,38)	44,54±5,19 (36,74-51,62)	0,001*
FC de repouso (BPM)	71,50±10,62 (64-92)	69±11,77 (56-90)	0,026*

Fonte: Elaborada pelas autoras (2020). (*) = $p \leq 0,05$.

Corroborando com este estudo, Ricci-Vitor *et al.* (2016) realizaram um programa de atividades físicas com 15 alunos entre seis e 17 anos, três vezes por semana, durante três meses. Ao término da intervenção, observou-se a redução da FC de repouso, sendo a média verificada pré-intervenção 88,53 BPM e, após os três meses, 83,09 BPM.

Em outra pesquisa, Silva *et al.* (2017) implementaram uma proposta de exercícios físicos durante 12 semanas, em quatro sessões por semana, em um grupo de adolescentes com idades entre 12 e 19 anos. Em relação ao treinamento aeróbio, foi possível verificar uma melhora na FC de repouso dos alunos, sendo a média pré-intervenção 86,27 BPM e pós foi de 79,63 BPM. São valores expressivos e vêm ao encontro deste estudo.

Bianchini *et al.* (2016) realizaram um programa multiprofissional visando à melhora da aptidão física relacionada à saúde para 163 alunos com idade entre dez e 18 anos. O trabalho perdurou por 16 semanas de intervenção multiprofissional, incluindo professores de Educação Física. Para verificar a aptidão cardiorrespiratória dos alunos, os autores utilizaram o teste de vai e vem de 20 metros. Os resultados mostraram que o programa foi eficiente para ambos os sexos: a média do VO2máx pré-intervenção para as meninas foi de 23,0 ml/kg/min e pós foi de 25,7 ml/kg/min; para os meninos, a média pré-intervenção foi de 23,8 ml/kg/min e pós foi de 26,0 ml/kg/min. Esses resultados contribuem com os achados deste estudo, destacando que uma intervenção de 16 semanas é eficiente para a melhora do VO2máx.

Do mesmo modo, Schiavoni *et al.* (2015) realizaram um programa de exercícios físicos em 25 escolares com sobrepeso. Foram realizados inúmeros testes nos componentes da síndrome metabólica, entre eles o teste de vai e vem de 20 metros para verificar a aptidão cardiorrespiratória. A intervenção durou 12 semanas, e os valores médios encontrados para o VO2máx pré-intervenção foram de 32,02 ml/kg/min e pós foram de 32,83 ml/kg/min. Apesar do curto tempo de intervenção, o estudo demonstrou uma melhora para a variável do

VO₂máx, reforçando a importância e eficácia de programas de exercícios físicos para a redução do sedentarismo e melhora da qualidade de vida dos alunos.

Os autores Mahnic e Elias (2010) realizaram, durante 12 semanas, atividades voltadas à modalidade de atletismo com um grupo de alunos com idade de 11 a 13 anos. Os autores realizaram o teste de nove minutos da bateria do Proesp para verificar a aptidão cardiorrespiratória. Os resultados pré e pós-intervenção mostraram uma melhora significativa na aptidão cardiorrespiratória dos alunos. Do mesmo modo, Bróglia (2017) realizou um programa de atividades físicas direcionadas à modalidade de voleibol com 26 alunas de 11 a 14 anos de idade. Ao observar os valores de aptidão cardiorrespiratória pré e pós-intervenção em 36 semanas de atividades, somente o grupo de intervenção apresentou diferenças significativas em seus resultados, o GC não demonstrou melhora.

Os estudos supracitados mostram que programas de exercícios físicos aeróbios extraclasse complementares às aulas de Educação Física proporcionam benefícios na aptidão cardiorrespiratória de adolescentes.

De acordo com Almeida e Araújo (2003), o exercício aeróbico é um importante fator para reduzir índices de morbimortalidade cardiovascular. Indivíduos com uma boa condição aeróbica tendem a apresentar a FC de repouso baixa. Consequentemente, o treinamento aeróbico tende a proporcionar melhoras no consumo máximo de oxigênio por um aumento do débito cardíaco, principalmente pelo aumento do volume sistólico.

A prática de atividades físicas fora do âmbito escolar é necessária e precisa ser estimulada, pois os índices de obesidade precoce e doenças crônicas degenerativas são alarmantes. Os resultados encontrados evidenciam a importância e eficácia da realização de programas de exercícios físicos além do contexto escolar, servindo de exemplo para as escolas e para o professor de Educação Física buscarem estratégias, a fim de implantar programas que visem à melhora da capacidade cardiorrespiratória dos seus alunos, contribuindo para a saúde e qualidade de vida em curto e longo prazo.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

É de grande valia a realização das aulas de Educação Física escolar e do papel do professor de Educação Física para estimular e explicar para os alunos a importância e necessidade de praticar exercícios físicos fora do ambiente escolar, desta-

cando os inúmeros benefícios provocados no organismo humano. Em comparação com os GE e GC, isso é possível de ser verificado, pois somente o GE apresentou resultados positivos nas duas variáveis analisadas, após a intervenção.

Portanto, recomenda-se a replicação deste estudo, especialmente para turmas do Ensino Médio, pois, durante a adolescência, são construídos hábitos de atividade física mais duradouros que poderão se estender até a vida adulta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B.; ARAÚJO, C. G. S. Efeitos do treinamento aeróbico sobre a frequência cardíaca. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 104-112, mar./abr. 2003.

BIANCHINI, J. A. A. *et al.* Intervenção multiprofissional melhora a aptidão física relacionada à saúde de adolescentes com maior efeito sobre as meninas em comparação aos meninos. **Revista Brasileira de Educação Física e do Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 1051-1059, out./dez. 2016.

BRÓGLIO, L. P. **Programa de exercícios físicos para adolescentes com sobrepeso e obesas**: estudo com voleibol. 2017. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Metodista, Piracicaba, 2017.

CARVALHO, M. R. M.; SILVA, P. Q.; PEREIRA, R. M. Frequência cardíaca de repouso em estudantes de Educação Física praticantes e não praticantes de atividade física. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 20, online, jan. 2016.

CORRÊA, C. S. A; ANTUNES, A. C. Contribuições da educação física para a prevenção do sedentarismo e sobrepeso. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, p. 1-31, jan. 2013.

DUARTE, M. F. S.; DUARTE, C. R. Validade do teste aeróbico de corrida de vai-e-vem de 20 metros. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, Brasília, v. 9, n. 3, p. 7-14, jul./set. 2001.

FIGUEIROA JUNIOR, A. J. *et al.* Organização de educação física do estado de São Paulo. **CREFA/SP**, São Paulo, p. 210, 2018.

KISS, M. A. P. D. M. **Esporte e exercício**: avaliação e prescrição. São Paulo: Roca, 2003.

MAHNIC, W. K.; ELIAS, R. G. M. Aptidão física de adolescentes do município de

Santa Mariana. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, p. 1-22, dez. 2010.

MARINS, J. C. B.; GIANNICHI, R. S. **Avaliação e prescrição de atividade física: guia prático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

POLISSENI, M. L. C.; RIBEIRO, L. C. Exercício físico como fator de proteção para a saúde em servidores públicos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 5, p. 340-344, set./out. 2014.

REIS, E. A.; ANTUNES, M. Educação física: a avaliação física como prevenção. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, p. 4-21, 2014.

RICCI-VITOR, A. L. *et al.* Efeitos de um programa multidisciplinar sobre a modulação autonômica de crianças e adolescentes com sobrepeso e obesidade. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 154-161, maio/ago. 2016.

SCHIAVONI, D. *et al.* Efeito do exercício físico nos componentes da síndrome metabólica em adolescentes obesos de Francisco Beltrão/PR. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 205-214, 2015.

SILVA, G. R. *et al.* Treinamento aeróbico e concorrente em adolescentes com indicadores da síndrome metabólica em integrantes do projeto geração saúde. **Conexão Ciência**, Formiga, v. 12, n. 1, p. 115-124, jan./jun. 2017.

WILMORE, J. H.; COSTILL, D. L. **Fisiologia do esporte e do exercício**. 2. ed. Barueri: Manole, 2001.

PROJETO ESPORTE ITINERANTE – ARTE CIRCENSE NAS ESCOLAS: MALABARISMO E EQUILIBRISMO

Mahinã Leston Araujo¹

Fundação Municipal de Esportes e Lazer – Fraiburgo

Jean Carlos de Andrade

Fundação Municipal de Esportes e Lazer – Fraiburgo

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Este artigo traz um relato de atividades, no âmbito da Educação Física, relacionando a arte circense, especificamente a prática de malabarismo e equilíbrio. Elas se iniciaram em agosto de 2019 e continuam em andamento neste ano de 2020², com crianças e jovens das escolas municipais da cidade catarinense de Fraiburgo, por intermédio da Fundação Municipal de Esportes e Lazer.

Essas atividades fazem parte das oficinas alternativas/criativas que são uma das estratégias de ação, isto é, uma das maneiras que colocam em funcionamento o Projeto Esporte Itinerante. Este tem a função de deslocar e transitar pelas escolas e pelos bairros da cidade, proporcionando/levando gratuitamente atividades voltadas ao esporte e à recreação para os alunos e para toda a comunidade. Assim, é uma forma de atrair, estimular e incentivar a participação da população para a prática esportiva e recreativa, tanto no lazer quanto no âmbito escolar.

O projeto se torna relevante, pois busca ampliar as ações de cunho social nas áreas de atuação da Educação Física, construindo espaços de aprendizagem, fora do currículo escolar, para desenvolver temáticas e atividades que proporcionem o máximo de vivências esportivas e sociais, além de trazer experiências de movimentos para crianças e jovens, por meio de jogos e brincadeiras lúdicos e recreativos. Isso tudo é feito lidando e valorizando as atitudes, os valores, as regras, o respeito e as normas que agregam e contribuem na formação da cidadania.

Com as oficinas alternativas/criativas, tem-se a proposta de criar um espaço diversificado para desenvolver diferentes atividades corporais não convencion-

1 - mahinalleston88@gmail.com | CREF 024106-G/SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3398713647119884>

2 - No entanto, foram temporariamente suspensas, devido à pandemia do coronavírus.

nais, ligadas à área da Educação Física, como o rúgbi, o hóquei, a bocha, a *badminton* e a arte circense – malabarismo e equilíbrio, que vão desde o movimento humano até a construção de materiais para a própria prática. Este artigo discorre baseado nas atividades desenvolvidas na oficina de arte circense.

Vale, inicialmente, entender um pouco sobre a história dos saberes circenses. Para isso, tem-se o aporte teórico de Duprat, Barragán e Bortoleto (2017, p. 168):

[...] a partir da década de 1970, inicia-se um processo de democratização dos saberes circenses, por meio do surgimento de escolas especializadas no ensino desta arte. E foi a partir da década de 1980 que surgiu um importante movimento denominado Circo Social, que consiste em projetos sociais que utilizam a arte circense como ferramenta pedagógica. Um pouco mais à frente, na década de 1990, os conhecimentos circenses começaram a compor o rol de saberes tratados nas escolas regulares, algo que já havia acontecido no início do século XX de modo mais sutil nas mãos dos próprios circenses. Esta reintrodução dos conhecimentos circenses se dá, principalmente e não exclusivamente, por meio da intervenção de profissionais da Educação Física. Assim, em pouco mais de 30 anos, o circo passou a ser observado em diversos ambientes (escolas, praças, parques, festas etc.), abrangendo distintos âmbitos de atuação (artístico, educativo, lazer, social e terapêutico) e, portanto, atendendo a diferentes objetivos como artístico, social, terapêutico, educativo, lazer, condicionamento físico, entre outros.

Enxerga-se, nesse cenário, a possibilidade de levar a arte do circo para dentro da escola, assim como essa arte é vista na rua, na televisão, no teatro, ou seja, não necessita de um local específico, podendo estar em movimento. Por que a arte circense na área da Educação Física? Entende-se que ela seja uma possibilidade de ser trabalhada dentro do conteúdo da ginástica (GONÇALVES, 2006) e,

[...] ao longo deste processo alguns profissionais de Educação Física lançaram mão das primeiras propostas pedagógicas, ainda que pautadas em iniciativas individuais, fundamentadas na experiência empírica e na exploração assistemática das possibilidades destes saberes (DUPRAT; BARRAGÁN; BORTOLETO, 2017, p. 168).

Assim também aconteceu com a professora responsável pelas oficinas e quem, por meio dos conhecimentos adquiridos durante a Graduação e de suas experiências e vivências com a arte circense, pôde aprender um pouco de cada coisa, permitindo oferecer uma atividade alternativa e que não havia nas escolas.

De modo geral, este trato pedagógico dado aos saberes circenses, brinda à Educação Física com a oportunidade de ampliar o leque de práticas oferecidas nas escolas e em outros espaços onde o corpo e seus movimentos são protagonistas, renovando esta disciplina e revitalizando o campo da expressão corporal e, por conseguinte, da educação estética, artística, comunicativa e corporal de nossos alunos (DUPRAT; BARRAGÁN; BORTOLETO, 2017, p. 168).

Transmitir esse conhecimento é perceber que as atividades são desafiadoras sempre, trazendo diversão e gerando alegria ao ver uma criança ou um adulto se encantar com o movimento dos malabares e se interessar em fazer também – além de entender que a arte circense desenvolve as capacidades motoras das crianças e a importância do brincar. Pode-se, então, pensar que a arte circense e a sua relação com a Educação Física se torna um “[...] estímulo à vivência motora” (CORRÊA, 2006, p. 30).

As diferentes modalidades circenses são organizadas de formas distintas: do ponto de vista dos materiais ou de sua utilização, ou ainda conforme a predominância de habilidades (acrobáticas, de equilíbrio...). Uma classificação frequentemente utilizada divide as modalidades em cinco grupos: equilíbrios; aéreos; acrobacias; manipulações de objetos e palhaço. Ao considerarmos o contexto escolar, parece-nos importante observar alguns aspectos que devem compor o projeto pedagógico das atividades circenses: a infraestrutura, a condição prévia dos alunos, a formação especializada do professor e a segurança da atividade, diminuindo os fatores de risco e outros aspectos que poderiam prejudicar a atuação docente (DUPRAT; BARRAGÁN; BORTOLETO, 2017, p. 169).

Dessa forma, as crianças, por intermédio da arte circense, podem desenvolver diversas habilidades e a expressividade da arte por meio de práticas de malabares e equilíbrio. Isso foi também analisado por Takamori *et al.* (2010), ao descreverem a importância das atividades circenses nas aulas de Educação Física, uma vez que muitos desses indivíduos não têm interesse por algum esporte, mas encontram nessa arte um novo espaço para vivenciar suas possibilidades, potencialidades e experiências corporais.

Essa oficina alternativa/criativa de arte circense teve como objetivo principal propor novos desafios e integração, principalmente entre as crianças, em brincadeiras e na importância que ela tem na formação do ser humano, estimulando a criatividade, a imaginação, o movimento, trazendo alegria e diversão com o malabarismo e equilibrismo.

Os objetivos específicos são: desenvolver as potencialidades de cada aluno em um espaço desafiador de aprendizagem, reconhecendo e valorizando as possibilidades, as habilidades, as capacidades, as dificuldades e a importância de cada indivíduo para o grupo; proporcionar conhecimentos sobre os elementos integrantes das atividades circenses, para que possam transferir o que foi aprendido para suas práticas cotidianas, família, amigos e comunidade.

JUSTIFICATIVA

A oficina de arte circense justifica-se no intuito de propor uma atividade alternativa, isto é, que foge das práticas convencionais da Educação Física, as quais não são tão comuns no dia a dia das crianças. Também se entende que dificilmente elas teriam acesso a esse tipo de manifestação, uma vez que não são desenvolvidas nas escolas do município. Duprat, Barragán e Bortoleto (2017, p. 168) ajudam a pensar sobre o desenvolvimento das atividades circenses nas escolas:

[...] ainda que de uma maneira superficial, as atividades circenses vêm aparecendo como aliadas da Educação Física e, por isso, em nossa concepção, o termo ‘atividades circenses’ melhor representa esta possibilidade, uma vez que revela a oportunidade dada aos alunos do contato com alguns elementos da linguagem circense, sem a pretensão de discutir ou formar na ampla e complexa arte do circo, cuja responsabilidade incide sobre as escolas profissionalizantes de circo.

A partir dos conhecimentos da professora, a ideia foi contribuir para o processo educacional, estimulando a manifestação da ludicidade e motricidade humana (na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio) – além de trabalhar com docentes que tivessem interesse e se preocupassem com o espaço escolar.

Mesmo ainda não tendo encontrado atividades circenses sendo realizadas nas escolas municipais, mas tendo como base esta proposta, compartilha-se o que é exposto pelos autores Duprat, Barragán e Bortoleto (2017, p. 170):

Atualmente, é possível encontrar as atividades circenses nas escolas como parte do conteúdo das aulas de Educação Física ou como atividades extra escolares. O nosso objetivo, enquanto professores, é oferecer aos alunos um amplo leque de possibilidades, que lhes permitam vivenciar parte das modalidades circenses no espaço escolar e, assim, conhecer alguns aspectos desta cultura secular. E para introduzir este conteúdo no espaço escolar com êxito e segurança, faz-se necessária a ‘flexibilização’ e a ‘adequação’ dos saberes circenses e das suas tradições – especialmente as pedagógicas. Assim, buscamos um processo de ensino-aprendizagem prazeroso, criando o gosto pela atividade a partir de propostas lúdicas, focadas no prazer pela prática e não nas regras ou nas exigências técnicas.

Unido a isso, acredita-se que o social vai além do esporte: é uma oportunidade de estar trabalhando diversos aspectos e valores com a população, bem como estar em meio à convivência, ao diálogo, à diversidade, à socialização, à integração, à inclusão, à cooperação e à reflexão sobre outras práticas nem tão comuns ou possíveis.

DESENVOLVIMENTO

Para iniciar a prática de malabarismo e equilíbrio, ela foi divulgada de duas formas: a professora foi diretamente às escolas conversar com os diretores, entregando e explicando todo o planejamento do projeto e das oficinas; fez-se contato por e-mail e telefone, deixando a critério da escola a decisão em participar. Algumas optaram por abrir inscrições gratuitas, tanto para os seus alunos quanto para os da comunidade, outras selecionaram algumas turmas para participar e tiveram aquelas que se organizaram para que todos da escola fizessem parte.

Essas diversas possibilidades de formações de turmas aconteceram, pois as atividades seriam realizadas apenas uma vez na escola ou mais de uma vez, de acordo com o interesse de participação, nos períodos matutino e vespertino, sendo cada turma e turno formados por, no máximo, 30 alunos, com tempo de cada oficina, por período, entre duas horas e trinta minutos e três horas, podendo ser para mais ou para menos, conforme a disponibilidade da escola.

Em Fraiburgo, há 15 escolas municipais. A pretensão foi desenvolver essas atividades durante todo o ano letivo, de acordo com a disponibilidade das instituições e da professora, podendo atingir de três a quatro escolas mensais ou de seis a oito turmas diferentes por mês, sendo estas pertencentes à mesma escola ou não.

Determinou-se, previamente, uma estrutura geral para as oficinas e deixou-se em aberto para o planejamento específico de cada oficina e para cada turma, levando-se em consideração a faixa etária dos alunos, o espaço e o tempo disponíveis para a adaptação das práticas em cada escola.

De modo geral, as oficinas tiveram um planejamento diversificado e adaptado, para que fossem exploradas individualmente as potencialidades, vivências e experiências trazidas pelos alunos, a fim de identificar a importância de cada atividade no desenvolvimento das capacidades físicas, motoras e cognitivas. Elas não exigiam nenhuma técnica, e sim eram realizadas de acordo com as possibilidades de cada aluno – para isso, bastava que ele desejasse ter a vivência e experiência da prática. Os interessados foram incentivados e estimulados para a prática específica, o desenvolvimento das técnicas, o aprendizado e o aperfeiçoamento das regras. Também foram desenvolvidas outras noções para o convívio em sociedade, como a integração, a socialização, a cooperação, o respeito às regras e às pessoas, a determinação, a autonomia, a concentração etc.

Especificamente àquilo que envolveu a oficina de arte circense, buscou-se propor-

cionar às crianças e aos jovens atividades que envolvessem o malabarismo e equilíbrio com práticas divertidas, alegres e, principalmente, desafiadoras, ou seja, uma prática que escapasse àquilo que já vinha sendo desenvolvido em outros espaços.

Todos os alunos foram orientados pela professora de Educação Física (atualmente vinculada à Fundação Municipal de Esportes e Lazer e quem elaborou o Projeto Esporte Itinerante, construiu os materiais e transita pelas escolas desenvolvendo essas oficinas). Ela relatou, em 31 de março de 2020, que,

Quando tive a experiência durante a Graduação, me encantei com o malabarismo. O que pra mim era algo muito distante e impossível começou a se tornar desafiador e possível. Particpei de um projeto de extensão chamado “Arte circense: a magia do circo ‘cá entre nós””. As atividades eram realizadas com alunos do Ensino Médio e também da comunidade, em um projeto que se estendia para dentro da universidade. Foi com eles que aprendi a manipular bolinhas, claves, diabolô e também a construir alguns materiais. Aí que surgiu meu interesse pela arte circense. Particpei também de grupos de estudos sobre a temática do circo e realizei várias apresentações de trabalhos sobre essa temática.

Além dos conhecimentos citados pela professora, foram acessados muitos materiais online, como vídeos, passo a passo (tanto para aprender a manipular os objetos quanto para construir os materiais) e leituras de artigos e livros, a fim de aprender e planejar novas atividades para passar aos alunos.

Colocando em prática as atividades nas escolas, foram feitas algumas orientações sobre a dinâmica da oficina, que deveria ser desenvolvida em ginásios, ao ar livre, na sala de aula ou em algum espaço, a fim de as atividades serem realizadas com qualidade. Não foi montado um cenário ou uma lona, tampouco a professora se vestiu de palhaça, somente pintou o nariz de vermelho e usou a imaginação para que, por intermédio da música e do movimento, pudesse transformar o espaço em um grande picadeiro.

A prática começou com a apresentação da temática, conversando com os alunos sobre o conhecimento, as vivências e as experiências de cada um em relação ao circo, trazendo o diálogo e compartilhamento. A partir de então, trabalhou-se com as possibilidades que a arte circense proporciona. Assim, o diálogo foi se misturando à demonstração com os materiais e à apresentação de vídeos de malabarismo e equilíbrio, despertando e fixando o olhar dos alunos.

Os materiais utilizados durante essas oficinas foram, em sua grande maioria, coletados e construídos pela professora com materiais recicláveis e outros tipos disponibilizados pela Fundação Municipal de Esportes e Lazer. Com base

nisso, para todos os materiais recicláveis coletados, tentou-se dar uma função e adaptar outras formas para construir e manipular os objetos. Foi desafiador construir um material e fazer com que as crianças tivessem interesse, assim como traz Corrêa (2006, p. 9): “[...] a intenção é de projetar brinquedos alternativos e que não perdesse a qualidade e a manipulação fosse possível”.

A professora doou os seguintes materiais (tanto para a prática na oficina quanto para os alunos levarem para casa): balão colorido, tesoura, fita adesiva, cola, papel-crepom e cordão. Nessa lista, também estavam itens que foram pedidos aos alunos e igualmente cedidos pela professora: sacola plástica, papelão, jornal, garrafa PET de 600 ml, revista e caixa de leite.

Para as atividades desenvolvidas ao longo do ano, outros materiais foram sendo construídos e sendo utilizados durante as oficinas. Atualmente há:

- 16 claves, produzidas com papelão e garrafa PET de 600 ml;
- 13 aros/argolas, feitas com papelão;
- 12 aviõezinhos, feitos com folha de jornal/revista, barbante e papel-crepom;
- 12 bolinhas de malabares, construídas com sacola plástica e balão;
- 11 pratos chineses, feitos com papelão, jornal/folhas de revista e palito de churrasco;
- 6 caixas de equilíbrio, feitas com caixa de leite;
- 6 *swingpoi*, produzidos com bola de papel, barbante e papel-crepom;
- 2 diabolôs, feitos com garrafa PET de dois litros e sacola plástica.

Todos esses itens foram decorados com papel-crepom, tinta guache, desenhos abstratos, sendo sua maioria adesivado, devido à fragilidade do material. Além deles, foram usados: 60 bolinhas de tênis e de plástico; uma bola suíça; um diabolô e uma plataforma de equilíbrio.

Esses materiais propostos nas oficinas, mesmo que tenham uma função pre-determinada, permitem inúmeras possibilidades de manipulação, exploração e

movimento, além de serem flexíveis para o uso da imaginação, da criatividade e das ações motoras. Como traz Gonçalves (2006, p. 98),

[...] é preciso esclarecer que há uma enorme diversidade de malabares e o número de combinações possíveis para esta prática é infinita e depende exclusivamente do gosto e da habilidade do malabarista.

Os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar/experimentar as atividades com todos os objetos disponíveis pela brincadeira, uma vez que o brincar é uma manifestação humana, isto é, “[...] o ato de brincar pode transformar qualquer objeto em brinquedo” (CORRÊA, 2006, p. 9).

As atividades de manipulação foram realizadas com instruções e brincadeiras lúdicas. O movimento ensinado aos alunos foi o malabarismo estilo cascata com três bolinhas. Para aprendê-lo, iniciava-se sempre com bolinhas, pois elas são mais seguras e fáceis de manipular. Foram realizadas diversas atividades: a primeira utilizou uma bolinha, depois mais uma (aumentando o nível de dificuldade) e, dependendo da faixa etária, acrescentada a terceira bolinha, deixando o movimento mais complexo.

As atividades passavam a bolinha da mão direita para a esquerda e vice-versa, simulando uma brincadeira de morto/vivo, porém com os comandos de direita/esquerda. Diversos movimentos puderam ser realizados com uma bolinha, como: pular, girar, bater palma, passar por baixo da perna, tocar na cabeça, passar para o colega, equilibrar na mão, equilibrar no olho, realizar movimentos ginásticos utilizando a bolinha, sem deixar que ela caísse. Os movimentos com duas bolinhas eram de lançar ambas alternadamente ou ao mesmo tempo para cima e pegar com a mesma mão, jogá-las para cima e fazer com que elas fizessem um “X” no ar e caíssem na mão contrária àquela que jogou, e também de fazer lançamentos e trocas de bolinhas com os colegas (formando duplas, trios, quartetos). Com três bolinhas, deu-se o movimento propriamente dito do estilo cascata.

Após isso, passou-se a utilizar outros materiais. Ao ter a noção de movimento, foi possível repetir aquilo que foi feito com as bolinhas, porém com claves, aros/argolas e caixas, assim como a utilização do *swingpoi*, dos aviõezinhos, do diabolô, havendo equilíbrio com uma ou duas claves, com o prato chinês no dedo, ou apoiado no palito ou no chão.

Aumentando ainda mais o nível de dificuldade de equilibrismo, sentado ou em pé, fazia-se o malabarismo na bola e na plataforma de equilíbrio, sempre com a segurança da professora, e incluindo outros materiais ao mesmo tempo.

Houve apresentações individuais e em grupos para os alunos mostrarem o que aprenderam na oficina, além de sugestões para outros movimentos.

As atividades que fizeram parte do planejamento envolveram noção de lateralidade, tempo, espaço, equilíbrio, coordenação e agilidade. Muitas foram planejadas na hora, de acordo com as descobertas que os alunos faziam em relação às possibilidades de movimentos, propondo para os colegas que se desafiassem naquele movimento que o “desafiante” foi capaz de realizar.

No fim da prática, realizou-se uma roda de conversa sobre o que foi aprendido. As atividades iniciaram com cada um construindo seu próprio material, tendo a possibilidade de se trabalhar sob diversas formas, fazendo com que o material da arte circense se transformasse em brinquedo e fosse reutilizado um material que iria, provavelmente, para o lixo. Isso também permitiu uma conexão com a sustentabilidade.

Dependendo da faixa etária, foi construído um material que pudesse ser levado para casa, sendo considerado mais fácil ou difícil de confeccionar e manipular. Foram trabalhadas as importâncias de valorizar, cuidar daquilo que é seu, mostrar e ensinar para a família aquilo que aprendeu e poder brincar em casa, explorando a criatividade e imaginação. Feito isso, os alunos estavam liberados para explorar o brinquedo que construíram.

Assim, além do que se estava sendo desenvolvido no momento, pretendeu-se agregar mais atividades ao planejamento para o ano de 2020, como: outros estilos de malabarismo e equilibrismo; evento de arte circense com apresentação de artistas locais e os de rua; oficinas para crianças e adultos; festival de arte circense; incluir nas oficinas a prática da ginástica acrobática e leitura de temas que perpassam a história do circo e a relação com a Educação Física, o corpo, a brincadeira e a diversão, fazendo com que alunos tenham conhecimento e interesse também pela arte literária.

Para que tudo seja possível, o projeto demanda mais professores, mais carga horária, um planejamento mais longo e um maior número de intervenções. Pretende-se, assim, realizar a capacitação de arte circense para professores da rede municipal, no que compete à prática e construção de materiais. Durante o ano, pretende-se elaborar um livro com o passo a passo para a construção e prática dos materiais.

RESULTADOS

As atividades da oficina de arte circense (malabarismo e equilíbrio) foram realizadas entre os meses de agosto e novembro de 2019, acontecendo uma vez na semana pela manhã e tarde, no horário das 8h30 às 11h30 e das 14h às 17h. A ideia era iniciar com turmas de no máximo 30 alunos, devido à quantidade de material produzido, à capacidade de controlar a turma e à transmissão do conhecimento.

No entanto, foram feitas diversas formações e vários objetivos de turmas, de acordo com a quantidade e faixa etária dos alunos. Em algumas escolas, tanto dos bairros e do interior do município quanto as que se localizavam na área central, as atividades foram realizadas com todos os alunos/turmas que estavam no seu período de aula, em outras foram escolhidas algumas turmas para participar. É importante enfatizar que sempre houve o auxílio das professoras de todas as turmas que estavam envolvidas na oficina.

Com isso, nesse período, registraram-se os seguintes números: alcance de dez escolas do município de Fraiburgo, 22 turmas formadas e 582 crianças envolvidas (da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de quatro a 14 anos). Considera-se esse um resultado válido, pois conseguiu-se alcançar escolas e alunos que não tinham acesso às atividades sociais oferecidas pela Fundação Municipal de Esportes e Lazer.

Para este ano de 2020, conversou-se com as escolas, a fim de encontrar possíveis datas para realizar as oficinas, sem interromper o planejamento dos professores e para ter mais tempo de organização. Sendo assim, as atividades iniciaram no mês de março e, devido ao grande interesse, estão acontecendo e acontecerão ao longo do ano³ mais de uma vez em cada escola, para que, assim, possa ser mantida a quantidade máxima de 30 alunos por turma. Nesse momento, as atividades aconteceram em quatro turmas de uma mesma escola, atingindo o total de 106 alunos.

Muitos estudantes nunca foram ao circo, porém alguns mencionaram que há malabaristas, equilibristas, mágicos, animais e souberam disso pelo que viam na televisão ou pelo que os colegas contaram.

Isso permite dialogar sobre aquilo que envolve as atividades circenses, percebendo que elas acontecem também em outros espaços além da lona de circo, como nos artistas de rua, que geralmente ficam no semáforo

3 - As atividades estavam acontecendo até a publicação do decreto estadual que suspendeu as aulas presenciais por tempo indeterminado, em decorrência da pandemia do coronavírus. As atividades ocorrerão assim que tudo voltar à normalidade e as aulas retornarem.

fazendo malabarismo com bolinhas, argolas, facções, claves, fogo. É aí que a grande maioria consegue visualizar e identificar os movimentos, fazendo com que os materiais de arte circense os levem à construção simbólica do circo, tanto para aqueles que já foram quanto para quem nunca foi.

A maioria dos alunos nunca havia praticado, fazendo com que as atividades fossem desafiadoras, e com que eles ficassem felizes e encantados quando conseguiam realizar o movimento “correto”, ou o que, para os estudantes, era o desejado. É importante desenvolver as técnicas específicas, assim como também permitir momentos livres para que cada um pudesse criar e explorar sua criatividade, imaginação, arte, potencialidade e dialogar livremente sobre os diferentes movimentos relacionados à prática.

Entende-se que, para cada faixa etária, as atividades tiveram um significado e, por isso, fosse realizada uma metodologia diferente para lidar com os alunos. No entanto, também foram notáveis, em todas as turmas, o interesse e a curiosidade pela prática, principalmente para pegar os materiais que são bem coloridos, enchendo os olhos das crianças, mesmo antes de iniciarem as atividades – além de vibrarem ao saber da possibilidade de construir seus brinquedos e levarem para casa.

As atividades se tornavam um momento de criação e imaginação dos alunos. Ainda que o malabarismo seja considerado somente a partir da manipulação de três objetos, a ideia é que eles brinquem e, mesmo com apenas um objeto, sintam-se capazes, desafiados e obtenham êxito, independentemente se for com uma, duas ou três bolinhas – até mesmo nas práticas de equilíbrio com o prato chinês, que muitos alunos furavam e faziam um buraco para deixar o palito encaixado, pois a dificuldade era de girar o objeto e mantê-lo equilibrado.

Para realizar o movimento estilo cascata, muitos não conseguiam identificar qual era a mão direita e a mão esquerda. Para alguns, a manipulação com uma bolinha era extremamente difícil. Pouquíssimos os que já conseguiam fazer o movimento com duas bolinhas. Raros os que conseguiam entender como acontecia o movimento com três bolinhas e o realizava corretamente. Para os maiores, que já conseguiam manipular mais objetos, por ter a coordenação motora mais desenvolvida, era possível desenvolver algumas brincadeiras mais direcionadas e específicas, fazendo com que eles aprendessem a manipular um, dois e até três objetos. Nenhum aluno iniciou a manipulação com quatro ou mais objetos.

Na construção de materiais, muitos estudantes tinham dificuldade em dobrar o papel, dar nó, fazer uma bolinha de papel ou uma bolinha com sacola plás-

tica. Esse momento foi extremamente importante, pois permitiu o desenvolvimento de vários aspectos (motores, sociais e cognitivos).

Todos os estudantes que participaram dessas oficinas construíram seu próprio material, sendo que as crianças até o quarto ano confeccionaram bolinhas e aviõezinhos/*swingpoi*, e os maiores, além desses materiais, produziram claves. Percebeu-se que as crianças e as professoras se interessaram pela oficina, bem como levaram para elas a ideia da prática e construção dos materiais para aplicar em outros momentos.

CONCLUSÃO E POSSIBILIDADE DE REPLICAÇÃO DA PRÁTICA EM OUTROS LOCAIS EM SANTA CATARINA

Levar a arte circense para dentro da escola fez com que as crianças tivessem acesso a uma cultura corporal de movimento que geralmente não chega às escolas, o que tornou possível o desenvolvimento de atividades extracurriculares.

É importante tornar a oficina uma brincadeira, uma diversão, um momento de possibilidades, experiências e alegrias que a arte circense consegue proporcionar. Dessa forma, as atividades foram sendo cada vez mais estimulantes e desafiadoras, uma vez que os alunos e professores nunca tinham praticado, sem contar a ansiedade que eles tinham para brincar e aprender. Isso exigiu, minimamente, que a professora estivesse preparada para demonstrar, ensinar e aprender com todos. Assim, a oficina foi sendo construída com as ideias e os desafios que cada um encontrava e expunha para que todos experimentassem.

A construção dos materiais demandou muito tempo e manutenção. Quando possível, ela é bem trabalhosa, porém não deixa de ser prazerosa. Assim, é importante que os alunos cuidem do material e que haja sempre um tempo para que essa manutenção seja feita, pois alguma coisa sempre amassa, estraga, rasga. Com esses itens que são construídos, acredita-se que seria interessante também possuir materiais próprios para isso, a fim de facilitar sua manutenção e de os alunos conhecerem o material propício para tal prática.

Para que essas práticas sejam replicadas, primeiramente é importante que haja interesse e engajamento do professor para aprender aquilo que for desenvolver nas atividades e construir os materiais ou adquiri-los. Sendo isso possível, entende-se que há possibilidades para replicar ou reinventar essa prática.

Acredita-se que essa atividade possa ser desenvolvida desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, respeitando as particularidades de cada fase de desenvolvimento

motor, cognitivo e social dos alunos. Levando isso em consideração, ela pode ser desenvolvida como oficina/encontro/atividade/projeto, podendo ser inserida no planejamento das aulas de Educação Física, no plano da escola ou extracurricular, no município com parcerias entre prefeitura e outros setores públicos ou privados.

Também pode ser realizada por meio de leis de incentivo ao esporte, à cultura, como um projeto de extensão que tenha apoio da prefeitura relacionada ou integrada com secretarias de esportes, educação, cultura, universidades, professores do município, artistas de rua ou aqueles que já desenvolvem essa arte para que, juntos, levem aos espaços da cidade práticas relacionadas com a arte do circo. Junto a isso, pode ser criada uma sede ou uma escola própria para desenvolver práticas circenses. Afinal, esse

[...] É um movimento que cresce. Muito embora o malabarismo e o circo sejam tradicionalmente relacionadas ao entretenimento, essas práticas têm também cunho recreativo, terapêutico, com benefícios como fortalecimento e elasticidade do corpo (REDAÇÃO NSC, 2016, online).

Todas essas possibilidades valorizam e promovem não apenas o acesso ao entretenimento da população nos diversos espaços públicos e privados da cidade, mas também incentivam a cultura corporal do movimento humano, a arte e o diálogo entre a comunidade e os artistas.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, I. L. S. **Brinquedo e cultura corporal**: reflexão e passos para construção de brinquedos. Videira: Unoesc, 2006.

DUPRAT, R. M.; BARRAGÁN, T. O.; BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses. *In*: GONZÁLES, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (org.). **Práticas corporais e a organização do conhecimento**: ginástica, dança e atividades circenses. n. 3, 2. ed. Maringá: UEM, 2017. p. 165-229.

GONÇALVES, F. S. O circo como componente da ginástica. **Educação física**: ensino médio. 2. ed. Curitiba: SED, 2006. p. 93-109.

REDAÇÃO NSC. Malabarismo e circo: convenção em Florianópolis oferece cursos e apresentações circenses. **NSC Total**, Florianópolis, 12 nov. 2016. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/malabarismo-e-circo-convencao-em-flo>

rianopolis-oferece-cursos-e-apresentacoes-circenses. Acesso em: 14 maio 2020.

TAKAMORI, F. S. *et al.* Abrindo as portas para as atividades circenses na educação física escolar: um relato de experiência. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2010.

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURAS

Claudio Roger Rombaldi¹

Escola de Educação Básica Julius Karsten – Jaraguá do Sul

Escola de Educação Básica São Pedro – Guaramirim

Serviço Social da Indústria (Sesi) – Regional Jaraguá do Sul

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Este artigo relata a experiência vivenciada por um professor de Educação Física, em uma escola de Educação Básica da rede pública de ensino, na cidade catarinense de Jaraguá do Sul. A sequência trata parte do componente curricular desenvolvido no ano letivo de 2019. O projeto, baseado em práticas de aventuras, teve como ponto máximo uma trilha orientada em ambiente aberto. Ele foi desenvolvido concomitantemente com os demais componentes curriculares, durante o terceiro trimestre letivo. As turmas contempladas foram os oitavos anos do Ensino Fundamental, contando com três horas aulas semanais para cada turma.

Vive-se em um mundo de constante mutação, o que gera a necessidade de inovação em todos os processos, de forma especial os educacionais. Frente aos desafios dos novos tempos, as aulas de Educação Física permeiam várias modalidades tradicionais, bem com as atividades alternativas. Entre elas, pode-se citar, de forma especial, as práticas de esportes de aventura, desafiando os tradicionais currículos escolares.

Para Betrán e Betrán (2006), as atividades físicas de aventuras têm três campos distintos de atuação: o turístico-recreativo, com o objetivo de aventura e vivência dos momentos de lazer; o rendimento-competição, no qual o objetivo é vencer o adversário em diferentes modalidades; e, finalmente, o educativo-pedagógico, cujo principal foco é a transmissão eficiente de atitudes e valores.

Desenvolver valores e provocar mudança de atitude e postura no que tange ao ambiente e às suas inter-relações é um dos papéis fundamentais dos educadores modernos. A construção de sujeitos, agentes e transformadores da própria realidade é uma constante no cotidiano escolar. Assim, o professor, durante as

1 - claudioroger@yahoo.com.br | CREF 014367-G/SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4698943852141965>

aulas, preocupou-se em demonstrar o respeito e a necessidade do bom relacionamento com a natureza. Entende-se que atividades orientadas, melhorando ou proporcionando o contato com a natureza, são importantes espaços de conscientização e desenvolvimento da consciência ambiental e postura cidadã.

Pensar em educar o corpo e a mente, em uma época na qual as crianças e os adolescentes parecem estar muito conectados ao mundo virtual e pouco vinculados aos espaços onde estão inseridos, tornou-se um grande desafio para os educadores. Vive-se em um mundo de respostas rápidas e grande acesso a informações, gerando uma inércia física na sociedade. Estimular atividades que desenvolvam o corpo e a mente torna-se um desafio cada vez maior, e buscar alternativas e inovações passa a ser uma necessidade eminente para todos os educadores, em especial para os professores de Educação Física escolar. Nesse contexto, vêm se construindo e desenvolvendo constantes inovações em atividades e metodologias de ensino adotadas pelos profissionais da área.

Para Galvão, Rodrigues e Silva (2005), os esportes de aventuras apresentam-se como uma importante dinâmica nos atuais conceitos educacionais, colocando-se como uma tendência na dinâmica cadeia de relações construídas a partir do entendimento sobre o fenômeno esportivo – portanto, precisam ser abordados e discutidos na escola. Dessa forma, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são importantes espaços de discussão e, assim, os esportes de aventura (bem como outras modalidades) demonstram-se como possibilidades de vivências com os alunos, desenvolvendo nas aulas questões relacionadas à educação ambiental, ao corporativismo, à postura consciente, entre outras.

A publicação do **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense** traz um importante debate, ao trazer que “[...] As práticas corporais de aventura foram contempladas ao longo da história humana, tendo como característica o forte vínculo com o desafio e a emoção” (SANTA CATARINA, 2019, p. 270). Esse histórico vínculo, entre as pessoas e o gosto pela emoção, deve ser usado pelos professores nas escolas como um importante componente de incentivo a práticas saudáveis de vida. Sabe-se que os adolescentes, em sua maioria, estão constantemente tentando superar seus próprios limites; logo, vivenciar práticas saudáveis e seguras apresenta-se como uma excelente alternativa.

A **Base nacional comum curricular** (BNCC) trata como uma das unidades temáticas as práticas de aventuras, entre outras habilidades a serem desenvolvidas, e salienta: “[...] Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza”

(BRASIL, 2017, p. 239). Nessa percepção, verifica-se a importância do experimentar, ou seja, vivenciar situações em que se faz necessário e fundamental o respeito pelos próprios limites e pelo ambiente onde o indivíduo está inserido. Também se entende a importância do papel do professor como estimulador e orientador das novas práticas.

Pereira (2019) traz que a implantação da temática curricular “Práticas corporais de aventura” é um componente obrigatório no Ensino Fundamental II nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil, passando a ser trabalhado por diversos professores, tornando-se um tema interdisciplinar. Segundo o mesmo autor, ainda existe a necessidade de estender esse debate para se avançar aos outros níveis escolares.

Percebe-se, assim, as situações de risco e entende-se como se relacionar com o medo e a satisfação de superar obstáculos, assim como entender que a relação com o ambiente onde as pessoas estão inseridas, deve ser de respeito e cooperação entre os envolvidos, a fim de garantir a segurança e integridade de todos. Nesse aspecto, é fundamental a orientação e supervisão constantes do professor a quem, no caso aqui relatado, foi desempenhado o papel de guia e orientador durante todas as práticas. O professor considerou os riscos e encorajou todos os indivíduos para que, independentemente de possíveis limitações reais ou impostas, pudessem superar seus limites, perceber a importância de persistir e cooperar, desenvolvendo, assim, a autoestima dos envolvidos.

Ao se pensar em formação integral do sujeito, acredita-se que todos têm a responsabilidade de despertar o espírito coletivo e respeito pela natureza. Nas atividades relatadas, das quais o tema central se refere a atividades de aventuras (especificamente a trilha orientada), usa-se este importante instrumento para desenvolver o respeito pelo meio ambiente: o professor, após um trabalho de pesquisa orientada e de instruções trabalhadas durante as aulas, possibilitou a vivência de uma trilha, para que os conceitos trabalhados fossem vivenciados ou observados em ambientes abertos e não controlados.

Para Dias (2004, p. 2), falar de Educação Física nas escolas consiste em pensar nos espaços “[...] onde se desdobram às intervenções na Educação Física Escolar, não como um espaço tão somente de reprodução, mas para longe disso, como um possível espaço de questionamento à ordem social instituída”.

Ao considerar os espaços escolares limitados a quadras, pátios e salas como condições para o trabalho dos professores de Educação Física, pode-se estar privando os estudantes de novas vivências, principalmente aquelas relacionadas com a natureza. Conviver com espaços naturais vai além dos aspectos

relacionados à saúde: podem ser despertados o interesse pela preservação e a manutenção dos espaços de reservas e áreas verdes urbanas.

As evidentes e eminentes transformações nas estruturas sociais fazem com que os professores de Educação Física repensem a contextualização dos seus conteúdos. Acredita-se, assim, que não se há mais espaço para as “tradicionais” aulas (aquelas em que os professores consideravam como prioridade somente as principais modalidades esportivas): o tradicional “jogar bola” não desperta mais o interesse da maioria dos adolescentes, imersos em uma sociedade inerte. Esta vem gerando jovens com problemas graves, como obesidade, depressão, ansiedade, automutilação e outros que podem ser derivados, também, da falta de atividades físicas coordenadas.

Evidencia-se, assim, a necessidade de inovação e diversificação para tornar as aulas mais prazerosas e, conseqüentemente, atrativas. Apresentar espaços alternativos existentes na comunidade em que a escola está inserida pode ser uma importante ferramenta para despertar o interesse não apenas pelas aulas, mas também pelas atividades esportivas de forma geral. Considerando o estilo de vida instaurado pelo advento da tecnologia, a escola assume ainda mais este papel: primar pelas atividades ao ar livre e pelo movimento.

O Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense, na unidade temática “Práticas corporais de aventuras”, apresenta como uma das habilidades a ser desenvolvidas.

Experimental e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza valorizando a própria segurança e a integridade física, bem como a dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental (SANTA CATARINA, 2019, p. 292).

Considerando a referida habilidade (desenvolver atividades em espaços além dos muros escolares), constitui-se um importante momento de convivência e respeito com a natureza. O trabalho de trilhas foi realizado em parceria com o professor de Geografia, possibilitando o enriquecimento ainda maior do momento de interação entre os educandos e o espaço natural explorado.

Para Marinho (2008), as atividades de aventura na natureza instiga nos aventureiros a espontaneidade, característica muito comum nesse grupo. Essas práticas despertam aspectos do comportamento humano menos controlados, como: cooperação, sensibilização, experimentação, entre outros, o que indica, ainda mais, a importância de práticas alternativas e instigadoras durante as aulas de Educação Física escolar.

O presente artigo tem como objetivo, portanto, apresentar e discutir a importância e relevância de trabalhar práticas de aventuras como alternativa para a construção de conhecimento e cidadania nas escolas de Educação Básica.

PRÁTICAS DE AVENTURAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O tradicional currículo de Educação Física, para todo o Ensino Fundamental, vem sofrendo significativas transformações nas últimas décadas: essa discussão teve início em 1997, por meio dos **Parâmetros curriculares nacionais** (PCNs); recentemente, essas ideias foram intensificadas com a aprovação do **Currículo base do território catarinense** (SANTA CATARINA, 2019), pautado na **BNCC** (BRASIL, 2017).

Entretanto muitas aulas ministradas ainda se baseiam nas convencionais modalidades esportivas e variam somente na complexidade dos conteúdos. Essa metodologia pode agradar aos definidos como “atletas”, porém causa muita frustração aos que não se reconhecem como “bons de bola”, que acabam não participando das atividades e privando-se de um importante componente de sua formação integral.

Trabalhar com práticas de aventuras exige do professor um maior planejamento e uma atenção igualmente maior, seja pela utilização de espaços alternativos, seja pela diversificação de atividades e habilidades desenvolvidas em uma aula. Além disso, existe a necessidade de um conhecimento específico que nem sempre os professores de Educação Física têm. Para Rosário e Darido (2005), muitos conteúdos não são ministrados, porque os professores não dominam e se sentem inseguros ou se julgam despreparados para trabalhar com os alunos.

Considerando todas essas variáveis, o professor desenvolveu um amplo e minucioso planejamento, iniciando com uma formação complementar, que auxiliou no aprofundamento do conteúdo, e aprimorou as habilidades de salvamento e técnicas de segurança em ambientes abertos. Em seguida, definiu a sequência didática (pesquisas, trocas de informações, esclarecimentos de dúvidas) e, finalmente, a escolha do local que possibilitou a realização da atividade de culminância do projeto. Durante esse processo, contou com a colaboração do professor de Geografia da escola, responsável pelas questões inerentes aos aspectos geográficos do local escolhido.

Quanto à relação com os alunos, também pode-se encontrar resistências, considerando a tradição já estabelecida em algumas escolas quando as aulas de Educação Física são para jogar ou “vagas”. Para Franco (2008), ao fornecer aos adolescentes informações sobre as práticas com a natureza, pode-se des-

partar o interesse pela vivência com a natureza e, conseqüentemente, mais uma alternativa para atividades a serem desenvolvidas na vida adulta.

Vive-se em tempos nos quais as famílias estão, muitas vezes, mais preocupadas em construir capital e acumular bens do que em criar filhos felizes. Diante da “correria” gerada pela chamada vida moderna, muitos pais não conseguem levar seus filhos para conhecer os espaços existentes em sua cidade ou nos entornos. Percebe-se que muitos jovens conhecem apenas seu bairro e não vivenciam espaços naturais que os rodeiam.

Sabe-se que adultos felizes e bem-sucedidos são construídos por experiências construídas quando jovens. Entender a importância e aprender a admirar as belezas naturais é uma ferramenta muito eficiente para gerar cidadãos mais conscientes e atuantes diante das transformações sociais. O professor possibilitou aos alunos o conhecimento de espaços externos, trabalhando conceitos importantes no que se refere à construção integral do indivíduo.

ESPAÇOS

Para a prática de atividades de aventuras, pode-se contar com os espaços disponíveis nas escolas e em ambientes pertencentes à comunidade escolar. Buscar alternativas externas ao ambiente escolar poderá representar uma importante iniciativa de integração entre a comunidade e a escola.

Para as atividades desenvolvidas, contou-se com os espaços existentes no ambiente escolar e com uma visita ao Parque Ecológico Braço Esquerdo, localizado entre as cidades catarinenses de São Bento do Sul e Corupá, distante 30 quilômetros da escola. Esse espaço tem como características

A sua posição geográfica privilegiada nos presenteia com atrativos ímpares como a Cachoeira Braço Esquerdo com mais de 90 m, a Caverna da Fuga e a Trilha do Vale Perdido com inúmeros riachos, quedas d'água e formações rochosas de milhões de anos (PARQUE ECOLÓGICO BRAÇO ESQUERDO, online).

Nas atividades externas, foi possível realizar caminhada, trilhas na mata, banho de cachoeira, visita à caverna, observação de um grupo fazendo escaladas e momentos de contemplação, quando foi intensificada a importância do respeito e cuidado com a natureza.

PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

Durante o processo de desenvolvimento do projeto, priorizou-se as seguintes práticas de construção e efetivação do conhecimento:

- **pesquisa:** “a palavra ‘pesquisa’ tem origem no latim com o verbo ‘perquirir’, que significava procurar; buscar com cuidado; procurar em toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca” (BAGNO, 2007, p. 17). Nesse momento, o professor pode discutir a qualidade das informações e como elas podem ser selecionadas. Pesquisar significa buscar informações e sintetizar os conhecimentos para produção de novos saberes;
- **socialização de conhecimento:** constituída pelo momento no qual as informações são sintetizadas e apresentadas em uma dada situação de exposição e organização de informações. Trata-se de uma ação de efetivação do conhecimento e da capacidade de expor e convencer, características tão importantes em sujeitos ativos na sociedade;
- **trilha:** trata-se de uma prática corporal com a finalidade de desenvolver, de forma interdisciplinar, a valorização do meio ambiente. Quando orientada, ainda pode despertar a conscientização da importância da harmonia entre o homem e a natureza. A Educação Física é uma disciplina prática, na sua essência, possibilitando essa profunda conexão entre os adolescentes e a natureza. Pereira e Armbrust (2017) dividem as trilhas em três tipos, tendo as seguintes características: leve, com duração máxima de quatro horas no máximo, requer um preparo físico moderado. Deve-se observar as características do terreno, como a inclinação e o declive, e as condições do clima, para garantir a segurança de todos. Moderada, com duração de um dia inteiro, entre quatro e oito horas andando. Nesse percurso, é necessário um bom preparo físico e um risco adicional de ficar sem iluminação. Pesada, com duração da caminhada por mais de um dia e deve-se dormir no percurso. Precisa acampar e, para isso, é preciso carregar todos os itens necessários durante toda a caminhada;
- **caminhada:** para Pereira e Armbrust (2017), essa é a atividade física mais simples, pois as pessoas aprendem a andar para descobrir o mundo e, assim, deslocarem-se. Ainda para os mesmos autores, a caminhada na natureza é um esporte barato, pois demanda somente o esforço físico, podendo ser praticada por pessoas de todas as idades. São inúmeras as vantagens de

caminhadas por trilhas, entre elas: melhora da força muscular, resistência física, aumento do bem-estar e melhora nos níveis de estresse. Possibilitar aos adolescentes momentos de contato direto com a natureza, por meio de caminhadas orientadas, facilita o desenvolvimento do gosto pelas atividades físicas e, conseqüentemente, pelos hábitos saudáveis de vida;

- **escalada:** segundo Pereira (2007), a escalada é uma manifestação da cultura corporal que vem ganhando espaço na sociedade brasileira, assim como diversas outras atividades físicas chamadas de aventura ou radicais. Entender seus próprios limites e respeitar as condições naturais de riscos são importantes aspectos explorados ao vivenciar situações de escalada. Todas as atividades físicas em ambientes controlados ou não foram supervisionadas e todos os cuidados tomados para garantir a segurança dos envolvidos;
- **rapel:** trata-se de um esporte criado a partir das técnicas de alpinismo. Ele é tido como uma prática vertical, tendo como objetivo transpor obstáculos ou acessar locais acima do solo. Para garantir a segurança, são necessários alguns equipamentos, como: cordas, capacetes, cadeirinha de fita, mosquetões, entre outros. Para Franco (2008, p. 81), esse esporte “[...] Envolve vários fatores de segurança, a começar pela corda que deverá ser exclusiva para essa técnica, afinal, um ser humano ficará pendurado nela”.
- **montanhismo:** é um esporte de contato com a natureza. Para Alves (2002, p. 48), “[...] o principal objetivo do praticante do montanhismo é atingir o topo, também chamado de cume, e que a natureza é o grande adversário de seus praticantes”. Mas nem sempre ele é encarado dessa forma. Pode ser considerado, durante as práticas desenvolvidas, como uma atividade de cooperação e interação entre os envolvidos. Também foram trabalhados os conceitos de segurança, princípios éticos e respeito;
- **cavernismo:** para Coriolano e Morais (2011, p. 6), esse esporte atinge “[...] lugares desconhecidos ou de difícil acesso. O [praticante] é treinado com técnicas verticais e de mergulho em alguns casos. Equipamentos e iluminação especiais distinguem a atividade de outras em cavernas”. Durante a exploração da caverna, os adolescentes foram encorajados a superar o medo do desconhecido e entender quais são os reais riscos envolvidos. Para todos os momentos, os alunos puderam contar com o auxílio e o incentivo do professor, que já conhecia o local e havia feito a real avaliação das condições.

PROGRAMAÇÃO

As aulas foram programadas de forma a respeitar a diversidade existente entre os alunos e as limitações características ou condições físicas de cada um. Ao se pensar nas atividades, foram valorizados os potenciais individuais, assim como as práticas de cooperação e integração.

Pensando que cada indivíduo traz várias vivências e experiências boas ou não tão boas, possibilitou-se diversas atividades, com o objetivo de explorar habilidades e potencialidades diferentes, apresentando-se várias alternativas de práticas de aventura, sempre primando pelo bem-estar dos alunos.

O professor preparou os ambientes para que cada estudante pudesse se sentir parte importante para o bom andamento das aulas. Também tomou o cuidado de evidenciar as potencialidades e fortalecer as fragilidades individuais.

Além disso, foram tomadas precauções, como realizar um minucioso estudo e ter o conhecimento do local para definir a sequência das atividades e respeitar as condições da turma.

ORGANIZAÇÃO

As aulas foram organizadas de forma que o conhecimento fosse construído de forma sistematizada e gradativa. O professor também observou a importância de despertar o interesse do grupo e o desejo pela descoberta do novo.

No primeiro momento, o professor apresentou o tema “Práticas corporais com a natureza”, explicando do que ele se trata, os objetivos a serem atingidos com a sequência didática e as possibilidades a serem desenvolvidas com o trabalho.

No segundo momento, os alunos, sob a orientação do professor, dividiram-se em quatro grupos. Cada equipe teve a função de pesquisar e posteriormente socializar com os demais colegas os seguintes temas: “Práticas corporais de aventuras urbana e com a natureza”; “Trilhas e caminhadas”; “Escalada e rapel”; “Montanhismo e cavernismo”. Para esse trabalho, disponibilizou-se um tempo para levantamento de informações, ocorrendo pesquisas dirigidas. O professor teve o papel de auxiliar na seleção de materiais e informações, considerando a confiabilidade das fontes e da relevância para o trabalho. Depois de obtidas as informações, os alunos foram orientados e auxiliados a preparar apresentações para os demais colegas. Nesse momento, possibili-

tou-se a experiência de socialização de conhecimento e promoveram-se situações que auxiliaram a comunicação e interação entre os grupos.

No terceiro momento, aconteceram mesas-redondas, sob a mediação do professor, para esclarecer possíveis dúvidas e socializar informações que por ventura não foram apresentadas pelos grupos. Nesse espaço democrático, os alunos tiveram a oportunidade de realizar questionamentos, fortalecendo ainda mais sua confiança e ampliando a expectativa pela culminância das atividades.

O quarto momento foi destinado à preparação da viagem. Os alunos foram novamente subdivididos e a cada grupo foi atribuída uma função para o bom andamento e a segurança de todos: filmagem, fotografia, lanternas, kit de emergência, lanches, montagem do painel/relatório das atividades.

O quinto momento, culminância da atividade, foi uma caminhada de cerca de sete quilômetros e duas trilhas orientadas, sendo elas pertencentes ao Parque Ecológico Braço Esquerdo: a primeira, denominada Trilha Mirante do Ernesto, foi considerada de nível médio; já a segunda, denominada Trilha das Cachoeiras, foi considerada de nível fácil.

Durante a caminhada e as trilhas, os alunos foram provocados a observar a natureza e toda a fauna e flora do local. Foram encontrados muitos obstáculos, tais como pedras, troncos de árvores, áreas escorregadias, terreno íngreme, nascentes de água e animais peçonhentos. Em todos os momentos, o professor manteve o papel de motivador e encorajador, para que os medos e as dificuldades fossem superados.

ACOMPANHAMENTO

Para o acompanhamento das aulas, foram observados o envolvimento e a motivação nas diferentes etapas que envolveram o trabalho. A avaliação aconteceu de forma individualizada, primando pelas habilidades de cooperação e superação de todos os obstáculos, sejam individuais ou coletivos.

As etapas de pesquisa e apresentação de informações tiveram, como principal fator observado, as condições de seleção e validação dos conhecimentos disponíveis nos diferentes canais de informação. Também se considerou a capacidade de sintetização e argumentação dos conteúdos socializados.

Durante a trilha, observou-se a cooperação para o desempenho das atividades e a empatia apresentada aos que tiveram mais dificuldade para superar

os obstáculos. Além disso, considerou-se fator importante da aprendizagem o respeito e cuidado ao meio ambiente. Foram igualmente relevantes a capacidade de, quando necessário, auxiliar os colegas, a proatividade no desenvolvimento das tarefas e o espírito de equipe e solidariedade.

RESULTADOS

Os resultados apresentados foram, primeiramente, na mudança individual, na relação com o meio que cerca os alunos, isto é, a mudança de postura diante dos obstáculos encontrados, de respeito pela natureza e os meios que os rodeiam.

Para a comunidade escolar, montou-se um painel, que foi organizado e exposto pelos alunos. O critério para a construção foi conter todas as etapas do trabalho desenvolvido e carregar as percepções de cada um dos envolvidos.

O grupo de alunos responsável pela construção do mural coletou fotos representativas das aulas e selecionou palavras que mais foram repetidas pelos colegas ao serem questionados sobre as atividades: autoconhecimento, autocuidado, autoajuda, autocontrole, persistência, aventura, superação, força, propósito, ajuda, companheirismo, responsabilidade, foco, respeito, aprendizagem, rapel, cavernismo, trilhas, natureza, escalada, esporte, atividade física e consciência ecológica.

Analisando as palavras mais frequentes, foi possível observar o grande impacto que a atividade trouxe aos alunos: percebeu-se que aquelas referentes a conflitos internos foram as mais evidentes.

Entende-se que o material exposto provocou dois momentos significativos: o primeiro foi na própria turma, quando os estudantes precisaram pensar na palavra mais evidente de toda a trajetória. Para isso, fizeram uma profunda análise do seu comportamento e das condições de vivenciadas, sejam elas individuais ou coletivas. O segundo momento foi na comunidade escolar, quando os pais foram desafiados a levarem seus filhos para conhecer o local, estendendo, assim, os laços familiares. As demais turmas criaram grandes expectativas quanto ao projeto, considerando que ele será desenvolvido em uma série/um ano específico da escola.

CONCLUSÃO

A avaliação do processo ocorreu de forma processual e constante, quando o professor fazia os registros semanais e analisava as condições em que cada etapa foi recebida e desenvolvida pelos alunos.

Para Perrenoud (1999, p. 14), “[...] a observação formativa só será realmente efetiva se ajudar a esboçar um plano de ação”, isto é, não basta saber observar: é preciso saber agir em razão das observações. Nessas condições, em todos os momentos que eram verificadas dificuldades no desempenho das atividades ou na superação dos obstáculos, fez-se as devidas intervenções, com o objetivo de consolidar a autoestima e autoconfiança de cada um dos envolvidos.

Após a realização da trilha, o professor conversou com a turma para entender os pontos fortes das atividades e os itens que poderão melhorar para o próximo ano. Com os dados obtidos da experiência vivenciada, serão feitos alguns ajustes no projeto, ao reiniciar as atividades com a nova turma.

Como importante fator de avaliação, entende-se os fatores não mensuráveis, que dizem respeito às mudanças internas. Ao perceber as palavras citadas pelos alunos, na construção do painel, verificou-se que foram evidentes as relações interpessoais e mudanças de comportamento. Entende-se que o percurso é construído de pequenos passos. O contato com a natureza e o respeito gerado pelo grupo, durante as atividades, certamente foram um importante início para a consolidação de pessoas mais conscientes e felizes.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C. R. **Montanhismo, rafting e trekking na perspectiva da educação física**. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. Proposta pedagógica para as atividades físicas de aventura na natureza (Afan) na educação física do ensino médio. *In*: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (org.). **Viagens, lazer e esporte: o espaço da natureza**. Barueri: Manole, 2006. p. 180-209.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC; SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_

EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

CORIOLOANO, L. N. M. T.; MORAIS, E. O. Desvendando caminhos do turismo de aventura no Brasil. **Revista Iberoamericana de Turismo (Ritur)**, Penedo, v. 1, n. 2, p. 3-11, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/ritur/article/download/343/254>. Acesso em: 7 jun. 2020.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; SILVA, E. V. M. Esporte. In: RANGEL, I. C. A.; DARIDO, S. C. (org.). **Educação física na escola**: implicações para uma prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 177-198.

MARINHO, A. Lazer, aventura e risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 181-206, maio/ago. 2008.

PARQUE ECOLÓGICO BRAÇO ESQUERDO. **Página inicial**. Corupá, 2020. Disponível em: www.parquebracosquerdo.com.br. Acesso em: 20 jan. 2020.

PEREIRA, D. W. **Escalada**. São Paulo: Odysseus, 2007.

PEREIRA, D. W. **Pedagogia da aventura na escola proposições para a base nacional comum curricular**. São Paulo: Fontoura, 2019.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura**: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. 2. ed. São Paulo: Fontoura, 2017.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005.

SANTA CATARINA. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/curriculo-base-sc/8018-curriculo-base-ed-infantil-e-ens-fundamental-de-sc>. Florianópolis: SED, 2019. Disponível em: 10 jan. 2020.

ROUPA CANGURU

Marcelo Masson¹

Professor titular de Educação Física na EEB Tereza Cristina – Laurentino

Maria Luzia Bonacolsi

Segunda-professora de turma da EEB Tereza Cristina (2014 e 2026) – Laurentino

Cleidimara Luiz Deluca

Segunda-professora de turma da EEB Tereza Cristina (2017) – Laurentino

Katiane Soares Lourenço

Segunda-professora de turma da EEB Tereza Cristina (2018) – Laurentino

Katiuza Alexandre Tambosi

Segunda-professora de turma da EEB Tereza Cristina (2019) – Laurentino

“O desejo de um menino, desafiando a imaginação de um professor, transformando a rotina escolar e a vida dos dois” (Prof. Marcelo).

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

O projeto buscou realizar as vontades e os sonhos de um menino cadeirante. Relatamos todos os passos, as frustrações e as conquistas até a sua concretização, ou seja, a contextualização da realidade escolar, os processos, as etapas, a cronologia especificada em detalhes e as atividades desenvolvidas durante as vivências do projeto.

Somos capazes de transformar nossas vidas e, quando nos é dada a chance de transformar a vida de alguém para melhor, devemos nos dedicar ao máximo para que esse momento seja inesquecível. Nossas escolas, em sua maioria, encontram falta de recursos, de repasses e de materiais, além de espaços sem a devida acessibilidade. Isso leva à acomodação dos profissionais e, consequentemente, a não fazerem além de suas atribuições funcionais.

Pensamos sobre as dificuldades pedagógicas para incluir um aluno com paralisia cerebral nas aulas de Educação Física, que vão desde o desconhecimento de atividades propícias até a responsabilidade com a integridade desse estu-

1 - masson.personal@hotmail.com | CREF 007640-G/SC

dante. Então, a partir das Paraolimpíadas do Rio em 2016, um pedido repetido quase diariamente do aluno Cauê era o de querer jogar futebol com os colegas. Manifestou-se a ideia de unir o aluno ao corpo do professor. O que e como fazer isso passou a ser o questionamento constante, e a conjugação de esforços dos professores foi decisiva para o aprimoramento do projeto. Desenvolvemos, então, o conceito da “roupa canguru”, mas precisaríamos de patrocínio e de quem desenvolvesse o projeto da roupa. Surgiu a parceria com a Pedra Ferro Confecções, apadrinhada pelas senhoras Paula Klock e Maria Inês Klock, proprietárias e estilistas da empresa.

No período em que o professor Marcelo e as demais pedagogas começaram a mensurar as possibilidades e os limites das atividades que poderiam desenvolver com o uso da roupa canguru, foi necessário trocar ideias com fisioterapeutas sobre as adaptações funcionais e fisiológicas do Cauê e do professor, superando, assim, o desafio do desconforto causado pela ansiedade e pelo medo, de preservar sua integridade. O resultado foi uma incrível satisfação de realização pessoal e profissional.

Superadas as aflições e os anseios de desafiar as possibilidades que foram gradativamente conquistadas em cada nova atividade e etapas concluídas com sucesso, a satisfação do trabalho realizado e a repercussão positiva idealizaram novos objetivos, pois a cada nova experiência o Cauê pedia para repetir as atividades (caminhada, jogo de futebol, dança, andar a cavalo, andar de bicicleta e conhecer os ambientes da escola).

Está sendo muito gratificante a implementação deste projeto, pois nos revigora, nos enche de entusiasmo a cada experiência, nos motiva a descobrir novas possibilidades e transforma nossas energias diárias para melhor. A família e toda a comunidade escolar estão percebendo a evolução dele e nos incentivam a continuar. Por isso, sugerimos que tão revolucionário projeto seja implementado em todas as escolas onde existirem crianças que não possam se locomover, para que vivenciem prazerosamente tamanha experiência interativa, e que os profissionais de Educação Física, ou “segundos-professores” de turma, se disponham a ser o “canguru” para o aluno.

Este artigo tem o objetivo geral de revolucionar as aulas de Educação Física, produzindo inovação com o aluno deficiente, promovendo a inclusão, a interação, propiciando atividades e vivências que se aproximem da realidade dos outros estudantes. Seus objetivos específicos são: conquistar um parceiro para custear e produzir uma roupa canguru que possibilite ao professor realizar exercícios com o aluno deficiente; adaptar-se com o Cauê à roupa, realizando as

atividades; estipular os limites, a resistência e os desafios a serem alcançados e ultrapassados, integrando as atividades do Cauê, às dos outros alunos; periodizar o planejamento e as atividades a desenvolver: caminhada, subir e descer escadas, andar a cavalo, andar de bicicleta, dançar; inspirar outros profissionais a replicarem este projeto em suas escolas; auxiliar com informações e incentivar a família a desenvolver sua roupa canguru, para atividades em casa.

JUSTIFICATIVA

Como professores, precisamos sempre incluir nossos alunos, sendo eles deficientes ou não. Proporcionar atividades que tragam mais expectativas e transformem a vida do aluno e do professor trarão benefícios para toda a comunidade escolar. O período de vida escolar trará lembranças por toda a vida dos envolvidos. Estamos aqui para contribuir para o desenvolvimento de todos e incluir alguém às rotinas, ditas impossíveis para ele. Isso, com certeza, eleva nossa autoestima e estimula esse aluno, antes desmotivado, a retornar diariamente à escola com objetivos.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que essas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística e democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (ALBUQUERQUE; RUBIO, 2014, p. 5, grifos nossos).

O menino Cauê, cadeirante, “PC”, muito falador, rapidamente conquistou a todos na escola. Seu jeitinho, sua necessidade de falar e cumprimentar todos, seus pedidos inusitados e sua memória incrível nos desafiou a querer trazer algo novo, algo que saísse daqueles limites que nós mesmos nos impomos por anos. De repente, um sopro divino, um estalo para a sorte, e a pergunta “por que não?” nos leva a um mundo desconhecido e motiva nossa docência a pensar nas possibilidades e inovar naquilo que se tinha como fato consumado. Os olhos enxergam uma realidade figurada, em que o impossível se modifica em ações cotidianas. Como é bom mudar a vida de alguém, trazer esperança, motivar quem estava destinado à mesmice. Chegar à escola e estar sendo esperado, ser questionado de quando será a próxima vez e então se dar conta de que você mudou a vida dele, que transformou sua realidade para melhor, isso transcende nossa existência.

O sorriso, a risada, a energia boa que ele transmite, somados à vontade de fazer mais e melhor diante do compromisso de educadores, resultou nessa experiência fantástica e transformadora.

INCLUSÃO, CONCEITOS, BARREIRAS E ATIVIDADES

A sociedade, as leis e o bom senso estão exigindo uma profunda mudança nos rumos da educação de crianças com deficiência. Exige-se que a escola não seja espaço educativo apenas para crianças tidas como normais, mas de toda criança, incluindo aquelas com deficiências. Estamos, portanto, diante de uma nova proposta de educação, a educação inclusiva, que vem ganhando força não apenas no Brasil, mas mundialmente. Dessa forma, é necessário destacar alguns conceitos:

Inclusão: é o ato de incluir e acrescentar. Socialmente, a inclusão representa um ato de igualdade entre os diferentes indivíduos que habitam determinada sociedade. Assim, esta ação permite que todos tenham o direito de integrar e participar das várias dimensões de seu ambiente, sem sofrer qualquer tipo de discriminação e preconceito (SIGNIFICADOS, 2020, online, grifos originais).

Inclusão escolar: é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental (RELP, 2019, online, grifos originais).

Este projeto teve como foco principal um aluno com paralisia cerebral (PC) que, segundo McBride e Victorio (2018, online), trata-se de uma deficiência que exige muitos cuidados:

[...] refere-se a síndromes não progressivas caracterizadas por diminuição da postura ou dos movimentos voluntários resultantes de malformações do desenvolvimento pré-natal ou por lesões do SNC peri ou pós-natais. As síndromes se manifestam antes dos 2 anos de idade. O diagnóstico é clínico. O tratamento pode incluir terapia física e ocupacional, apoios, terapia medicamentosa ou injeções de toxina botulínica, cirurgia ortopédica, baclofeno intratecal ou, em certos casos, rizotomia dorsal.

A fim de permitir e facilitar a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, foram criadas adaptações para diversas modalidades de esporte que, com o passar dos anos, foi se ampliando. De acordo com Mendes, Conceição e Galery (2013, p. 6),

[...] A Educação Física adaptada tem como objetivo o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor dos estudantes com deficiência. E a Educação Física Inclusiva tem como objetivo o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor não só dos estudantes com deficiência, mas de todos os estudantes. O convívio é fundamental para que esse objetivo seja atingido.

Na década de 1990, surge no Brasil uma nova modalidade com fins terapêuticos

para auxiliar nos tratamentos, nas reabilitações e no progresso de pessoas com deficiência: a equoterapia, ou seja, a terapia utilizando-se de cavalos, reconhecida pelo Conselho Federal de Medicina (CFM). Segundo Severo (2002, p. 27):

Os movimentos do cavalo produzem no tronco e pelve do cavaleiro: rotação anterior da pelve, deslocamento para frente e flexão lateral, quando os membros do cavalo agem diretamente sobre ele ao se deslocarem. Até hoje, nenhum aparelho foi inventado ou construído para replicar, com perfeição, os movimentos tridimensionais e multidirecionais do cavalo sobre o cavaleiro.

Assim, o andar a cavalo, na escola, estimula vários aspectos psicomotores. Sua importância está ligada ao equilíbrio, à superação de medos e ao desenvolvimento da postura corporal – além de ser algo extremamente atrativo a todos os alunos.

Uma das práticas também muito agradáveis para acrescentar às atividades com deficientes é a dança. De acordo com Souza (2011, online), “[...] a proposta da dança inclusiva é oferecer meios para que todos façam dança, sendo o foco principal a capacidade e não a limitação. Surge para oferecer convivência no grupo”.

A rotina de um profissional de Educação transcende sua existência, e os legados de seus feitos alteram e transformam vidas. Toda a nossa formação nos leva a determinar objetivos para nossa carreira. Nesses momentos, refletimos nossa existência, nossos dogmas e nosso paradigmas que norteiam nosso sucesso. Somos frutos de um emaranhado de acontecimentos entrelaçados a vida de desconhecidos que influenciam direta e indiretamente nossas escolhas de vida. De acordo com Abramowicz (1997, p. 89), nem tudo está ao alcance da escola e dos professores, mas é possível fazer muito mais do que se está fazendo:

É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, [...] mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos docéis e disciplinados.

Enfim, o engajamento, a dedicação e a disposição em sairmos da zona de conforto nos leva a superar desafios, antes nunca pensados, nos possibilitando crescimento, conhecimento e satisfação pessoal e, com certeza, aprendemos muito mais do que ensinamos com essas pessoas tão especiais que surgem em nossas vidas. É preciso estarmos atentos, pois elas estão mais perto do que pensamos.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS

As escolas públicas, em todo o nosso país, apresentam suas especificidades e realidades distintas. Cada bairro, município ou estado tem um conceito e um modelo de escola. O que faz uma ser diferente da outra é a comunidade escolar onde ela está inserida, e o envolvimento dessa comunidade com a escola. Porém, diante da nova legislação e das exigências que demandam, o mínimo que podem oferecer aos alunos incluídos é a acessibilidade que a Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015, online), art. 3.º conceitua como:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Essa mesma lei, em seu art. 28, inciso II determina

[...] garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena [...] (BRASIL, 2015, online).

Sabemos que os recursos para a educação são vultosos, mas se perdem na burocracia, distorcendo realidades e comprometendo a qualidade da educação. Em sua maioria, as escolas apresentam graves problemas de infraestrutura e, por serem antigas, não comportam melhorias para se adequarem à acessibilidade estabelecida por lei. Tudo isso desmotiva e leva o educador a se acomodar com aquilo que tem. Nesse universo de restrições, surgem alguns que rompem a mesmice, que se desafiam a mudar sua realidade e, com isso, acabam mudando para melhor a vida de muitos alunos.

Educação é direito de todos, é preparação para o direito à cidadania, é preparar os jovens de hoje para enfrentar, amanhã, o mercado de trabalho, e serem cidadãos produtivos. O deficiente não pode ficar fora desse processo, se quisermos ter uma sociedade realmente inclusiva (STACONI, 2019, online).

Ao percebermos que nosso legado depende de nossas ações, como mestres e motivadores, nota-se o quão importantes são nossas relações com o outro e as necessidades que temos em interagir interdisciplinarmente. Em algum instante, a vida nos coloca desafios a serem superados. Foi assim que aconteceu em nossa escola.

REALIDADE DA ESCOLA

A ESCOLA E OS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NO PROJETO DESDE 2016

A Escola de Educação Básica Tereza Cristina (EEBTC) foi fundada em 14 de maio de 1954 e é a única escola do município de Laurentino com anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. É composta por 38 professores, três gestores, três servidores e um estagiário, que atendem 640 alunos e em torno de 520 famílias. Em 2019, estavam matriculados 21 alunos com deficiências diversas.

- **Marcelo Masson:** graduado em Educação Física e especialista em práticas pedagógicas interdisciplinares. Concursado na rede pública estadual desde abril de 2005. Leciona na EEB Tereza Cristina desde fevereiro de 2008. Idealizador da roupa e do Projeto Canguru. Reside em Laurentino, na Estrada Geral Serra do Laurentino, Bairro Serra Laurentino. Telefone: (47) 98833-7407. E-mail: masson.personal@hotmail.com.
- **Katiuza Alexandre Tambosi:** graduada em Pedagogia, pós-graduada em anos iniciais e Educação Especial. cursando Graduação em Educação Especial, é segunda-professora de turma na EEB Tereza Cristina. Trabalhou com o Cauê no ano de 2019. Reside em Laurentino. Desenvolve trabalhos diários para o desenvolvimento psicomotor, jogos lúdicos, interação com a turma, atividades da vida diária (AVD) e é responsável pela higiene e alimentação.
- **Katiane Soares Lourenço:** graduada em Pedagogia, segunda-professora de turma na EEB Tereza Cristina. Atuou com o Cauê no ano de 2018. Desenvolveu trabalhos diários para o desenvolvimento psicomotor, jogos lúdicos, atividades oral e visual, desenvolveu com EVA um adaptador/suporte para ele segurar melhor o lápis.
- **Cleidimara Luiz Deluca:** graduada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Especial. cursando a sétima fase de licenciatura em Educação Especial. Reside em Laurentino. Atendeu o Cauê no ano de 2017 e desenvolveu trabalhos com atividades adaptadas conforme a necessidade, com pontilhado, lúdico, material concreto e currículo funcional.
- **Maria Luzia de Andrade Bonacolsi:** graduada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Infantil, séries iniciais e inclusão. Reside em Laurentino. Atuou com o Cauê nos anos de 2014 e 2016. Foram feitos passeios ao redor da escola, brincadeiras no parquinho, escorregador e balanço.

O ALUNO QUE MOTIVOU O PROJETO

Cauê Silvério Schmidt Niquelate: nascido em 9 de novembro de 2003, está com 15 anos e pesando 38 quilos. Laudo diagnóstico: paralisia cerebral, quadriplégica espástica grave por encefalopatia hipóxico-isquêmica. Derivação ventricular peritoneal por hidrocefalia e deficiência intelectual moderada. No aspecto fonoaudiológico, comunica-se oralmente e aparentemente tem boa recepção de linguagem (audição). É dependente nas AVD, como alimentação, higiene, vestimenta e locomoção (faz uso de cadeira de rodas). Reside em Laurentino.

Desde seu primeiro dia na escola, foi sempre um aluno cativante e brincalhão, que conversava com todos os alunos, professores, gestores e funcionários. Sempre rememora assuntos passados, para nós esquecidos, mas para ele interessantes. Está atento a todas as conversas e pede que falemos dos nomes de cavalos e máquinas. Gosta de peças teatrais, porém, às vezes, tem medo de pessoas fantasiadas. Seu carisma é inconfundível, dono de uma incrível energia positiva, contagia todos a sua volta.

Nas aulas, ficava em sua cadeira e observava os outros fazerem atividades. Quando mais novo, ainda era carregado no colo para algumas brincadeiras, mas era só. Seu principal passatempo eram as conversas com quem estivesse perto. Nas aulas de Educação Física, algumas interações com a cadeira eram realizadas, algumas voltas na quadra com outros alunos, alguma canção de sua escolha e várias histórias contadas por ele ou por algum professor. Como todo garoto, sempre teve o desejo de jogar bola e não perdia a oportunidade de pedir. Para saciar essa vontade, era auxiliado a empurrar a bola com seus pés, simulando um chute.

A realidade mudou quando se iniciaram os preparativos para a confecção da roupa, pois ele nos incentivava, mas sempre havia receio de falar perto dele, por ser muito ansioso e encarar tudo como promessa, cobrando-nos depois. Manteve-se muita coisa em segredo, para evitar a frustração caso não desse certo.

IDEALIZAÇÃO DA ROUPA CANGURU

No ano de 2016, assistindo às Paraolimpíadas do Rio, tivemos aquele estalo: surgiu a ideia de fazer algo diferenciado. Nessa época, a segunda-professora de Cauê era a Maria Luzia. Em várias conversas na hora do recreio e nas aulas de Educação Física, surge a proposição de carregar o aluno, de maneira que ele pudesse ficar de pé, em vez de ser carregado no colo, como até então era realizado.

Durante os meses seguintes, desenvolveu-se o conceito da roupa canguru, uma roupa ajustada ao corpo do professor Marcelo, na qual Cauê ficasse ajustado, confortável e não oferecesse risco à sua integridade física.

INSPIRAÇÃO, PROJETO E CONFECÇÃO

Com o projeto da roupa e o conceito idealizados, houve a procura por alguém que patrocinasse a ideia, pois desenvolver uma roupa inédita demandaria custo e precisaria, também, de um profissional estilista para montar esse quebra-cabeça, o que também teria um valor. Isso acabou frustrando a ideia e nos desmotivou quanto à concretização do projeto. Diante disso, os ânimos se arrefeceram e a ideia ficou guardada por algum tempo, pois vida de professor é difícil e bancar algo assim estaria fora dos planos.

Em 2018, em uma reunião familiar, o professor Marcelo conversou com a senhora Paula Klock, irmã de sua mãe, sócia-proprietária da Pedra Ferro, empresa que faz moda feminina em geral, e apresentou a ideia e os objetivos deste projeto. Disse-lhe para quem seria essa roupa. Por ser uma pessoa muito religiosa, dona Paula pediu ao Espírito Santo que a iluminasse e, se fosse para o bem dessa criança, que ela tivesse inspiração para desenvolver esse produto.

Estabelecida a parceria com a Pedra Ferro Confecções, esta se prontificou a promover todo o desenvolvimento do projeto da roupa, custeando os profissionais e o produto para a confecção. O professor Marcelo e a professora Maria Luzia se responsabilizaram em fazer a logística de levar o Cauê para fazer as medidas e as provas, até que a roupa ficasse pronta. A foto pode ser conferida neste *link*: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2061704967232451&set=a.498902840179346&type=3&theater>.

PALAVRA DA EMPRESA PEDRA FERRO CONFECÇÕES

Mergulhados na rotina do dia a dia, acabamos não dando atenção para as oportunidades ímpares de adotar uma postura humanitária. Por isso, devemos estar atentos quando essas surgirem. Participar desse projeto nos enche de orgulho, sabendo que isso pode melhorar a qualidade de vida do aluno, capacitá-lo para participar das atividades diárias, promovendo o desenvolvimento físico, social-cognitivo e afetivo. Parabéns ao idealizador do projeto, professor Marcelo, pelo comprometimento e sensibilidade em sua profissão. Precisamos sair do casulo, e perceber o que e quem está à nossa volta. Fazer a diferença na vida das pessoas é olhar para o próximo com compaixão. Obrigada por nos proporcionar esse momento (Maria Inês Klock e Paula Klock).

DESENVOLVIMENTO E CONFECÇÃO DA ROUPA

Os preparativos foram muitos: desenho da roupa, tirar medidas, fazer o molde, escolha do tecido (poliamida matelado), enfim, a ergonomia da peça desenvolvida, encontrar o espaço do corpo na modelagem e, conseqüentemente, dar melhor vestibilidade das peças. Corte especial do tecido, processo de costura, máquinas de costura e agulhas de acordo com o tecido utilizado e acabamentos finais.

Os materiais usados foram: fita métrica, lápis, papel, molde, tecido, alfinetes, máquina de costura, linha, velcro e elástico viés. O tempo para o desenvolvimento do produto (pesquisa e análise) foi de 48 horas, e, para o feito, de oito horas. Os profissionais envolvidos foram: *designer*, modelista, costureira de costura reta, costureira de máquina de costura conjugada (costura reforçada) e costureiro de máquina de viés.

IMPLEMENTAÇÃO E APLICAÇÃO DO PROJETO

O projeto consiste no uso de uma roupa canguru, em que o professor carrega o aluno preso ao seu corpo, de tal maneira que ele possa ter sensações reais, na posição ereta, nas atividades das aulas de Educação Física e outras, interagindo com os demais alunos e incluindo-o em quase todas as atividades da turma.

CRONOLOGIA

O desenvolvimento da ideia iniciou em setembro de 2016. A confecção da roupa nos meses de outubro e novembro de 2018. As atividades com o uso da roupa iniciaram-se no dia 23 de novembro de 2018. A previsão de término do projeto em dezembro de 2021 (formatura do Cauê).

APRESENTAÇÃO À FAMÍLIA E À COMUNIDADE ESCOLAR

Foi chegado o momento de falar com o Cauê e com a mãe dele sobre o projeto. A mãe ficou emocionada e nos autorizou a dar prosseguimento, e o Cauê muito animado e ansioso para saber como ficaria. Abrimos a proposta também à direção escolar e aos demais professores, sendo que tivemos total apoio. Foram cinco viagens até a empresa para realizarmos todos os ajustes e deixarmos a roupa pronta.

INTEGRAÇÃO E INTERAÇÃO PROFISSIONAL

Procurou-se uma profissional de fisioterapia para trocar ideias sobre as adaptações funcionais e fisiológicas do Cauê e do professor Marcelo, e quais

as atividades que poderiam ser desenvolvidas. Estabeleceu-se como seria a progressão das atividades, a intensidade, a periodização e a ergonomia. Essa troca de informações e técnicas foi fundamental para que o projeto tivesse êxito e que nenhum esforço inadequado pudesse resultar em lesões.

Destaca-se que todas as atividades e parcerias só foram possíveis, pois eram assistidas pelas segundas-professoras. Em todos os anos anteriores ao projeto, o papel de destaque nas atividades com o Cauê era exclusivo das segundas-professoras. Sem elas, ficaria inviável a implementação deste projeto.

TESTE DA ROUPA E A PRIMEIRA IMPRESSÃO

Chegou o grande dia. A roupa estava pronta, estávamos ansiosos para testar e saber se o projeto daria certo. Mas nos preocupamos muito com a roupa em si e em testar sua durabilidade, se o aluno estaria seguro e se ele conseguiria se adaptar à roupa, período em que o professor Marcelo, com as demais pedagogas, começaram a mensurar as possibilidades e os limites.

Porém, na adaptação à roupa, descobriu-se que eles não haviam se planejado para algumas situações: a primeira seria se o professor Marcelo daria conta de carregá-lo, pois ele era mais pesado do que se imaginava; depois, se seriam viáveis as atividades físicas com ele, por causa de seus espasmos.

A primeira vez foi com muita ansiedade, medo e desconforto. Planejou-se para essa etapa durar apenas 15 minutos, mas, como não estávamos acostumados ao uso da roupa e de todas as suas particularidades, demorou-se mais do que isso para conseguir fazer todos os ajustes. Momento esse em que se descobriu que, para colocar a roupa, seria mais confortável se o aluno e professor estivessem deitados, em um local alto do chão. Assim seria mais fácil para as segundas-professoras conseguirem segurar o Cauê e fazer as devidas amarras, e depois para conseguir ficar em pé.

Concluída essa primeira prova, foram feitos alguns movimentos-teste e em todo o momento assistidos pelas segundas-professoras. Confiantes de que estávamos seguros, realizamos a primeira caminhada, sempre conversando com o Cauê, para saber se ele estava bem confortável, e com as professoras, para sentir se elas notavam que estava tudo certo com ele.

O Cauê tremia muito de medo, eram 15 anos sentado, e a posição ereta não lhe era confortável. Fomos, aos poucos, acalmando-o, fazendo com que ele se sentisse seguro e confiante naquela situação. Caminhamos pela quadra do ginásio.

Todos os alunos da turma nesse instante pararam para observar, correram para suas bolsas buscar seus celulares e registraram a cena. Caminhamos em direção à área de futebol, onde se efetivou nosso primeiro chute, realizando, assim, um sonho do Cauê, que era o de chutar uma bola ao gol.

Que incrível satisfação de realização pessoal e profissional. O projeto tinha dado certo, a roupa era viável. Poderíamos, então, realizar um planejamento de atividades voltadas para o Cauê e, assim, incluí-lo definitivamente nas aulas de Educação Física. Registramos todo esse momento em vídeo e fotos que foram enviadas primeiro para a mãe, depois para a comunidade escolar e na sequência publicou-se em rede social (Facebook), para divulgar o êxito do projeto: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2061706913898923&id=100001789040229.

Tudo saiu conforme o esperado. A partir desse momento, surge a necessidade de planejar nossas aulas, onde e como esses momentos de inclusão aconteceriam. Superadas as aflições e os anseios de desafiar as possibilidades, elaborou-se um planejamento gradativo. Esse planejamento abordaria etapas a serem conquistadas, evoluindo em duração e frequência, conforme os objetivos fossem alcançados. A satisfação do trabalho realizado e a repercussão positiva idealizaram novas atividades e propostas. A comunidade escolar ficou feliz pelo feito, agradecendo e incentivando a continuar.

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

Todas as atividades foram desenvolvidas de forma gradual e periodizadas. Periodização:

- 15 minutos por dia, um dia na semana (uma semana);
- 15 minutos por dia, duas vezes na semana (duas semanas);
- 30 minutos por dia, duas vezes por semana (quatro semanas);
- 30 minutos por dia, três vezes por semana (momento atual).

As atividades não têm uma sequência, depende muito das condições físicas, de como ele está se sentindo e, naquelas realizadas em espaço aberto (caminhada, jogo de futebol, dança, andar a cavalo, andar de bicicleta), das condições do tempo. Fotos das atividades: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2238066289596317&id=100001789040229.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Está sendo muito gratificante a implementação deste projeto, pois Cauê nos revigora e nos enche de entusiasmo a cada experiência, nos motiva a descobrir novas possibilidades e transforma nossas energias diárias para melhor, destacando-se as principais situações: elevou a autoestima de todos os envolvidos, despertou-se mais interesse do Cauê pela frequência escolar e aumentou a interação com os alunos da sua turma e das demais.

Este projeto estabeleceu uma conexão entre professores, aluno e comunidade. Nossas vidas não serão mais as mesmas. Temos certeza de que transformamos para melhor a vida do Cauê e iluminamos o pensamento de muitos a explorar a experiência.

Como resultado, temos o substancial reconhecimento da comunidade escolar que foi grande, principalmente após a publicação das atividades em uma rede social, cuja repercussão atraiu a atenção da TV Bela Aliança (RBA), que fez a reportagem e apresentou para todo o Alto Vale: <https://facebook.com/rbatv/videos/351811468945389>. Com a repercussão da reportagem, fomos convidados pela imprensa do CREF3/SC a publicar uma matéria também em seu periódico, publicada em 14 de dezembro de 2018: <https://facebook.com/528483650529134/posts/2186875191356630>. Fizemos outra reportagem para o Vale Agrícola: <https://facebook.com/421554087950538/posts/1836748196431113>.

Também foi realizada uma entrevista com a mãe do aluno envolvido no projeto, que se mostrou muito satisfeita com os resultados, chegando a relatar que está sendo “melhor do que a fisioterapia”. Quanto à contribuição deste projeto para a vida do Cauê, ela diz que não sabe mensurar e que “só temos a agradecer por tudo o que o professor está fazendo por ele”.

Todas as expectativas foram superadas. Foram muitos medos, anseios e dúvidas. Superamos todos e transbordamos de alegria em cada conquista e em cada etapa concluída. Sentir-se querido por um aluno, ser esperado e surpreendido a cada dia com pedidos e sorrisos não pode ser explicado por palavras. Acredito que me tornei um profissional e uma pessoa melhor.

Tão nobre experiência deveria ser difundida, propagada em todas as escolas onde existirem crianças que não possam se locomover e onde os profissionais de Educação Física ou segundos-professores de turma

conseguirem ser o “canguru” para o aluno.

Aos poucos já temos interessados. Após as reportagens, surgiu o interesse de várias pessoas, que entraram em contato pedindo mais explicações e onde poderiam adquirir a roupa. Recebemos visitas à nossa escola de profissionais de Educação Física e outros para conhecerem *in loco* a aplicabilidade da roupa canguru.

No dia 4 de abril de 2019, recebemos na escola a visita de duas professoras e uma coordenadora de um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de Rio do Oeste. Elas vieram conhecer o projeto e trocar informações para desenvolverem uma roupa canguru e aplicarem a ideia à sua aluna com deficiência: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2257281104341502&id=100001789040229.

Oportunizamos a roupa canguru para outra criança, com deficiências semelhantes às do Cauê, na cidade de São Joaquim, e lá quem usou a roupa foi o pai do menino, que já se prontificou a desenvolver uma roupa para eles. Por isso, acredito que poder-se-ia desenvolver uma roupa também para a família, para que a usasse em suas atividades domésticas, aumentando a interação em casa e estabelecendo laços de afeto e companheirismo entre pais e filhos e outras pessoas do convívio familiar.

Educar para a inclusão é estabelecer empatia entre os envolvidos, superar medos, qualificar ações e deixar-se aprender com os alunos da inclusão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, J. (org.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

ALBUQUERQUE, S. R.; RUBIO, J. A. S. As contribuições da equoterapia para o processo de inclusão. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 5, n. 1, p. 1-18, maio 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Suzane.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 maio 2020.

McBRIDE, M. C.; VICTORIO, M. C. Síndromes de paralisia cerebral (PC). **Manual Merck Sharp and Dohme (MSD)** – versão para profissionais de saúde,

Kenilworth, mar. 2018. Disponível em: [https://www.msmanuals.com/pt/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-neurol%C3%B3gicos-em-crian%C3%A7as/s%C3%ADndromes-de-paralisia-cerebral-pc?query=S%C3%ADndromes%20de%20paralisia%20cerebral%20\(PC\)](https://www.msmanuals.com/pt/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-neurol%C3%B3gicos-em-crian%C3%A7as/s%C3%ADndromes-de-paralisia-cerebral-pc?query=S%C3%ADndromes%20de%20paralisia%20cerebral%20(PC)). Acesso em: 24 maio 2020.

MENDES, R. H.; CONCEIÇÃO, L. H. P.; GALERY, A. O caso de educação física inclusiva – Brasil. **Diversa**: educação inclusiva na prática, São Paulo, p. 1-12, dez. 2013. Disponível em: <https://diversa.org.br/wp-content/uploads/2013/12/caso-educacao-fisica-inclusiva.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

RELP. **A inclusão de pessoas no processo educacional escolar**: desafios para o Brasil. 14 mar. 2019. Disponível em: <https://relpredacao.com.br/a-inclusao-de-pessoas-no-processo-educacional-escolar-desafios-para-o-brasil>. Acesso em: 24 maio 2020.

SEVERO, J. Equoterapia: o emprego do cavalo como motivador terapêutico. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EQUOTERAPIA, 2., 2002, Jaguariúna. **Anais [...]**. Jaguariúna: Associação Nacional de Equoterapia (Ande-Brasil), nov. 2002. p. 27.

SIGNIFICADOS. **Inclusão**. 2020. Disponível em: <https://www.significados.com.br/inclusao>. Acesso em: 24 maio 2020.

SOUZA, R. Dança inclusiva: o que é? **Mundo da Dança**, Paulínia, out. 2011. Disponível em: <https://www.mundodadanca.art.br/2011/10/danca-inclusiva-o-que-e.html?m=1>. Acesso em: 24 maio 2020.

STACONI, J. C. Os direitos das pessoas portadores de deficiências. *In*: CONGRESSO PAULISTA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 1., 2019, Amargosa. **Anais [...]**. Amargosa: UFRB, 2019.

TÉCNICAS DE AUTOSSALVAMENTO NO MEIO LÍQUIDO: UMA ABORDAGEM LÚDICO-EDUCATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA NATAÇÃO

Priscila Roberta Cardoso¹

Faculdade do Vale do Araranguá (FVA)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Este artigo relata a experiência de uma professora de Educação Física com o ensino das habilidades de autossalvamento, por meio de uma abordagem lúdico-educativa na natação infantil. A prática foi feita em seu estágio obrigatório, entre os meses de agosto e novembro de 2018.

O estágio supervisionado é um ótimo momento para se fazer pesquisa, e o ensino precisa de pesquisa. Nesse período, o acadêmico tem a oportunidade de observar e problematizar, podendo refletir sobre o que está sendo executado e se está fazendo uma boa prática.

Assim, foram analisadas crianças de quatro a seis anos no ensino das técnicas de autossalvamento, de acordo com um instrumento de avaliação da *performance* dessas habilidades (FLORÊNCIO *et al.*, 2012). Nesse documento, os alunos são avaliados em oito tarefas motoras e uma cognitiva: flutuação, apneia prolongada, apneia intermitente, mudança de decúbito, deslocamento, mudança de direção, deslocamento com flutuação, saída da água e respeito ao perigo (Figura 1).

No local de estágio, as turmas de natação foram divididas por níveis pedagógicos, respeitando a maturação e as habilidades natatórias das crianças. Elas foram do período de adaptação ao meio líquido, contendo alunos que estavam iniciando na modalidade e outros que já frequentavam a natação por um período maior. Os encontros aconteceram duas vezes por semana, com 40 minutos de aula, totalizando 65 horas-aulas de estágio, em um período de observação e prática.

Para Oliveira (2010 *apud* SOARES; PAGANI; LIMA, 2014, p. 99-100), “[...] a natação é considerada um dos esportes mais saudáveis, pois se trabalha com diversos grupos muscu-

1 - prircardoso@hotmail.com | CREF 026207-G/SC
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4766019108543927>

lares e articulações do corpo em um ambiente prazeroso e diferente do que vivemos”. Portanto, a prática de natação regular traz benefícios aos praticantes, ao aparelho respiratório, ao metabolismo, ao coração, à circulação, à musculatura, ao aparelho locomotor, ao sistema nervoso, enfim a todo o organismo (DAMASCENO, 2012). Além de todos esses benefícios, pode reduzir os números de afogamentos no Brasil, pois o país apresenta índices altos e preocupantes: essa é a segunda causa de óbitos de crianças de um a quatro anos, a quarta em crianças de cinco a nove anos, a terceira de adolescentes de dez a 14 anos e a quarta de jovens de 15 a 24 anos (MADUREIRA *et al.*, 2009; SOBRASA, 2018).

A aprendizagem da natação por meio do lúdico se dá na concepção de que este deve estar presente em ambientes que envolvam a aprendizagem com crianças, não sendo apenas momentos de diversão, mas também podendo ser utilizado no processo de aprendizado nas habilidades de autossalvamento (DIAS, 2007; MADUREIRA *et al.*, 2009).

Refletindo sobre isso e buscando favorecer o papel como profissional de Educação Física, oportunizando às crianças essas vivências na água, o estágio teve como objetivo geral e objetivos específicos: promover a vivência com as habilidades de autossalvamento, por meio de atividades de sobrevivência aquática com as habilidades natatórias; adaptar as crianças no meio líquido, com atividades lúdicas; executar as habilidades básicas de autossalvamento; propiciar mais convivência na água, a fim de aprimorar as técnicas de sobrevivência aquática.

DESENVOLVIMENTO

Para alcançar o objetivo proposto, o estágio foi dividido em três etapas: a primeira foi dedicada ao período de observação (a fim de conhecer o público que foi aplicado o planejamento, para melhor elaborar os planos de aulas e avaliar as habilidades de autossobrevivência dos alunos); na segunda, foram dadas as aulas de natação (com o objetivo de realizar a prática corporal das habilidades de sobrevivência, por meio da ludicidade e de brincadeiras); na terceira, foi feita a reavaliação (para avaliar se houve melhora dos alunos nesse requisito).

Foram propostas aulas com uma metodologia lúdico-educativa, utilizando música, aula temática, jogos e brincadeiras adequados para a faixa etária. Essas aulas tinham objetivos semelhantes algumas vezes, mas também foram incluídos outros exercícios nos planos dos exercícios principais. As crianças com menos habilidades participaram das atividades normalmente, porém com o cuidado e a ajuda necessários da professora ou do material flutuante (aquatubo).

AULAS

Conforme mencionado, os encontros com as crianças tiveram duração de 40 minutos, duas vezes por semana, totalizando dez aulas para cada turma. Eles foram divididos em três etapas: aquecimento, parte principal e volta à calma.

Cada aula tinha objetivos principais (e atividades baseadas neles) a serem cumpridos, por exemplo: na semana do dia 2 e 4 de outubro, os focos eram a respiração com ênfase em soltar bolhas, o deslocamento seguido de flutuação dorsal e o nado cachorrinho. Nessas mesmas aulas citadas, foram feitas atividades, como a música da pipoquinha (“Pula pula, pipoquinha, pula pula sem parar, vamos dar uma voltinha e depois mergulhar...”), sendo acrescentados exercícios, como: “Vamos dar uma voltinha, dar uma reboladinha e depois mergulhar... saltar, nadar...”), pega-tubarão (em que a professora iniciava sendo o pegador – tubarão –, e as crianças eram os peixinhos), entre outras brincadeiras e atividades lúdicas, a fim de estimular as habilidades de autossalvamento.

Em outras aulas, foram propostas atividades adaptadas da terra para a água, como a do elefante colorido: ida e volta para pegar a bolinha pulando com mergulhos (os alunos que ainda não faziam o mergulho iam soprando bolhas), brincadeira adaptada para peixinho colorido; atividade do coelho sai da toca, com bambolês flutuantes; caça ao tesouro, adaptado para caça-peixinhos, quando foi utilizado um tapete flutuante – as crianças adoravam correr ou escorregar com a finalidade de cair na água; aula temática de Halloween, utilizando um jogo de tabuleiro, para que as crianças passassem por desafios até alguém vencer o tabuleiro e, no fim dele, havia uma atividade com balão cheio de doces. Essas e outras atividades foram sempre com o propósito de ensinar e estimular as técnicas de autossalvamento.

RESULTADOS

A seguir, são apresentadas as avaliações de pré e pós-treino dos alunos, separadas por turmas, mostrando as evoluções referentes aos exercícios motores das habilidades de autossalvamento.

Os itens flutuação, apneia prolongada, apneia intermitente, mudança de decúbito, deslocamento, mudança de direção, deslocamento com flutuação e saída da água tiveram os conceitos: não domina (ND), domina moderadamente (DM), domina bem (DB) e domina muito bem (DMB), sendo que cada um apresenta sua descrição, como demonstra a Figura 1 do instrumento utilizado.

Figura 1 – Ficha das habilidades de autossalvamento

HABILIDADES DE AUTOSSALVAMENTO NA INFÂNCIA (Florêncio e Madureira, 2012)

NOME: _____ IDADE: _____

- FLUTUAÇÃO:** Permanecer por 10 segundos em flutuação.
 - NÃO DOMINA: não flutua (menos de 2")
 - DOMINA MODERADAMENTE: permanece por menos de 10" e com muito movimento
 - DOMINA BEM: permanece por 10" com pouco movimento
 - DOMINA MUITO BEM: permanece por 10" sem movimento
- APNEIA PROLONGADA:** Permanece com bloqueio respiratório por 10 segundos
 - NÃO DOMINA: permanece por menos de 3" em apneia
 - DOMINA MODERADAMENTE: permanece de 4 a 6 segundos em apneia
 - DOMINA BEM: permanece por 7 a 9 segundos em apneia
 - DOMINA MUITO BEM: permanece por 10" ou mais em apneia
- APNEIA INTERMITENTE:** realizar 6 mergulhos sequenciais sem encostar no chão da piscina
 - NÃO DOMINA: realiza menos de 2 mergulhos sequenciais
 - DOMINA MODERADAMENTE: realiza menos de 6 mergulhos sequenciais
 - DOMINA BEM: realiza 6 mergulhos sequenciais com muito cansaço (enfique)
 - DOMINA MUITO BEM: realiza 6 mergulhos sequenciais sem cansaço
- MUDANÇA DE DECÚBITO:** realizar roletamentos do tronco para posição ventral e posição dorsal ao sinal do professor, a cada 3"
 - NÃO DOMINA: não realiza nenhuma mudança de decúbito
 - DOMINA MODERADAMENTE: realiza menos de 3 mudanças
 - DOMINA BEM: realiza 3 mudanças com dificuldade
 - DOMINA MUITO BEM: realiza 3 sem dificuldade
- DESLOCAMENTO:** nadar até uma distância de 10 metros de comprimento
 - NÃO DOMINA: não se desloca
 - DOMINA MODERADAMENTE: desloca-se por 5 metros
 - DOMINA BEM: desloca-se por 10 metros com dificuldade
 - DOMINA MUITO BEM: desloca-se por 10 metros sem dificuldade
- MUDANÇA DE DIREÇÃO:** saltar da borda e nadar até uma distância de 2 metros, contornar o professor e voltar para a parede
 - NÃO DOMINA: não realiza mudança de direção
 - DOMINA MODERADAMENTE: desloca-se por 2 metros sem conseguir voltar
 - DOMINA BEM: realiza a mudança de direção com dificuldade
 - DOMINA MUITO BEM: realiza a mudança de direção sem dificuldade
- DESLOCAMENTO COM FLUTUAÇÃO:** deslocar-se por 10 metros, aos 5 metros realizar uma pausa e permanecer em flutuação por 5", logo retorna o nado até o final
 - NÃO DOMINA: não se desloca por 5 metros
 - DOMINA MODERADAMENTE: desloca-se por 5 metros, porém não flutua
 - DOMINA BEM: realiza todo o percurso, porém com dificuldade
 - DOMINA MUITO BEM: realiza todo o percurso com facilidade
- SAÍDA DA ÁGUA:** realizar a saída da piscina pela borda, partindo de 1 metro de distância da borda
 - NÃO DOMINA: não segura a borda
 - DOMINA MODERADAMENTE: segura a borda sem conseguir subir
 - DOMINA BEM: sobe na borda com dificuldade
 - DOMINA MUITO BEM: sobe na borda sem dificuldade
- RESPEITO AO PERIGO:** responder 3 perguntas sobre o comportamento ao meio líquido
 - Pergunta 1: Pode entrar na piscina sozinho, sem nenhum adulto olhando?
 - Pergunta 2: Se você escorregar e cair na piscina sem querer, o eu você faz?
 - Pergunta 3: Você tem medo de água?

Fonte: Florêncio *et al.* (2012, p. 59).

A Figura 2 apresenta os resultados e as evoluções dos alunos da turma das 10h10 e das 10h50.

Figura 2 – Tabela das turmas das 10h10 e das 10h50

Tabela Turma 17h40 - Pré e Pós-treino

Alunos	Flutuação		Apneia prolongada		Apneia intermitente		Mudança de decúbito		Deslocamento		Mudança de direção		Deslocamento c/ flutuação		Saída da água	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Aluna K	DM	DB	DM	DB	DM	DB	DM	DB	DM	DB	DM	DB	DM	DB	DM	DB
Aluno L	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
Aluno M	DM	DB	DM	DMB	DM	DMB	DM	DB	DM	DMB	DM	DMB	DM	DMB	DM	DMB
Aluno N	ND	*	DM	*	ND	*	ND	*	DM	*	DM	*	DM	*	DMB	*
Aluno O	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*

Legenda: ND – Não Domina, DM – Domina Moderadamente, DB – Domina Bem, - DMB – Domina Muito Bem, * Não fez a avaliação pós treino.

Tabela Turma 18h20 - Pré e Pós-treino

Alunos	Flutuação		Apneia prolongada		Apneia intermitente		Mudança de decúbito		Deslocamento		Mudança de direção		Deslocamento c/ flutuação		Saída da água	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Aluna P	DM	DM	DM	DB	DM	DB	DM	DB	DM	DB	DM	DB	DM	DB	DMB	DMB
Aluno Q	ND	ND	DM	DB	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	DM
Aluno R	ND	ND	DM	DB	ND	ND	ND	ND	ND	ND	DM	ND	ND	ND	DB	DMB
Aluno S	ND	*	DB	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	DB	*
Aluno T	DM	*	DM	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	DB	*

Legenda: ND – Não Domina, DM – Domina Moderadamente, DB – Domina Bem, - DMB – Domina Muito Bem, * Não fez a avaliação pós treino.

Fonte: Acervo pessoal da autora (2018).

Na turma das 10h10, poucos alunos apresentaram evolução em alguns itens. Dois tinham muito medo durante a aula e só faziam a aula com auxílio da professora e dos aquatubos, por isso não tiveram sucesso nos testes.

Na turma das 10h50, houve dois alunos que não foram à avaliação pós-treino, impossibilitando ver suas evoluções. O aluno G apresentou evolução em todos os exercícios, sendo que em um ele obteve a avaliação máxima, dominando muito bem a atividade, e o aluno H também apresentou evolução em alguns exercícios.

A Figura 3 apresenta os resultados e as evoluções dos alunos da turma das 17h40 e das 18h20.

Figura 3 – Tabela das turmas das 17h40 e das 18h20

Tabela Turma 17h40 - Pré e Pós-treino

Alunos	Flutuação		Apneia prolongada		Apneia intermitente		Mudança de decúbito		Deslocamento		Mudança de direção		Deslocamento c/ flutuação		Saída da água		
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Aluno K	DM	DB	DM	DB	DM	DB	DM	DB	DM	DB	DM	DMB	DB	DB	DB	DMB	
Aluno L	DM	DM	DM	DM	DM	DB	DM	DM	DM	DM	DM	DB	DB	DM	DM	DB	DMB
Aluno M	DM	DB	DM	DMB	DM	DMB	DM	DB	DM	DMB	DB	DMB	DB	DMB	DB	DMB	
Aluno N	ND	*	DM	*	ND	*	ND	*	DM	*	DM	*	DM	*	DMB	*	
Aluno O	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	

Legenda: ND – Não Domina, DM – Domina Moderadamente, DB – Domina Bem, - DMB – Domina Muito Bem, * Não fez a avaliação pós treino.

Tabela Turma 18h20 - Pré e Pós-treino

Alunos	Flutuação		Apneia prolongada		Apneia intermitente		Mudança de decúbito		Deslocamento		Mudança de direção		Deslocamento c/ flutuação		Saída da água	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Aluno P	DM	DM	DM	DB	DM	DB	DM	DB	DM	DB	DM	DB	DB	DB	DMB	DMB
Aluno Q	ND	ND	DM	DB	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	DM
Aluno R	ND	ND	DM	DB	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	DM	ND	ND	DB	DMB
Aluno S	ND	*	DB	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	DB	*
Aluno T	DM	*	DM	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	ND	*	DB	*

Legenda: ND – Não Domina, DM – Domina Moderadamente, DB – Domina Bem, - DMB – Domina Muito Bem, * Não fez a avaliação pós treino.

Fonte: Acervo pessoal da autora (2018).

A turma das 17h40 foi a que melhor apresentou itens DMB nos exercícios. Na avaliação pré-treino, ela foi muito bem e apresentou resultados melhores na avaliação pós-treino. Um aluno não foi mais à aula, e outro não foi ao dia da avaliação, impossibilitando a sua reavaliação.

Na turma das 18h20, havia um aluno autista e foi a mais difícil de trabalhar, por não ter uma pessoa para auxiliar e na questão da segurança. Além disso, dois alunos novos tinham medo de fazer exercícios sozinhos sem a ajuda da professora e, quando não recebiam auxílio, ficavam no aquatubo. Ainda que

conseguissem executar alguns exercícios, por terem medo, acabavam não fazendo e não apresentaram evoluções melhores.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Este estudo, realizado no cenário aquático, é de grande importância, pois, além de trazer às crianças uma grande vivência motora, pode propiciar técnicas para reduzir riscos de afogamentos. Com um planejamento maior e uma aplicação de mais aulas, esses benefícios seriam muito mais garantidos.

O profissional de Educação Física, especialmente o professor de natação, tem uma grande responsabilidade: além de ensinar tal esporte, ele precisa ofertar um local seguro para a prática, ofertando atividades adequadas para as idades e sua maturação, além de deixar o ambiente com menos tensão e mais diversão.

Na natação, o aprendizado das habilidades de autossalvamento é muito relacionado à prática de execução. O profissional tem que utilizar diversas atividades técnicas e lúdicas, com brincadeiras que as trabalhem sem que os alunos percebam. Sempre precisa haver atividades novas, brincadeiras diferentes para interagir e fazer com que todos participem das aulas e tomem gosto pela modalidade.

É gratificante saber que, assim, é possível ajudar contra o afogamento infantil, sendo que a vivência dessas habilidades e a noção de riscos para a criança são essenciais. Essa é a importância do professor diante os alunos, que estão ali para obter um aprendizado, a usufruir do tempo da aula de natação para crescer nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e psicomotores, além de aprender a nadar e a se autossalvar na água.

Como recomendação para replicação desta proposta, os acadêmicos de Educação Física, no seu estágio obrigatório, precisam se permitir em diversas áreas e usar isso para fins da ciência também.

Ressalta-se a importância durante esse processo de ensino-aprendizagem para ambas as partes: os acadêmicos podem propor aos participantes um período maior para esse processo prático nas aulas de natação, para ver resultados ainda mais positivos dessas habilidades e de outros benefícios que esse esporte pode proporcionar, tanto físicos e técnicos quanto cognitivos.

REFERÊNCIAS

DAMASCENO, L. G. **Oficina de docência de práticas aquáticas**: natação. Vitória: UFES; Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

DIAS, D. S. **O ensino lúdico da natação**: uma experiência do PST em Volta Redonda. 2007. Monografia (Especialização em Educação Física) – UnB, Volta Redonda, 2007.

FLORÊNCIO, R. *et al.* Validação de um instrumento de avaliação de performance de autossalvamento para crianças de 3 a 6 anos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMPORTAMENTO MOTOR, 6., 2012, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul; Instituto de Ciências da Atividade Física e Esporte; Sociedade Brasileira de Comportamento Motor, 2012. v. 7, p. 59.

MADUREIRA, F. *et al.* Técnicas de autossalvamento no meio líquido: uma abordagem para a diminuição dos altos índices de afogamento na infância. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 8, n. 1, p. 193-197, 2009.

SOARES, D. V.; PAGANI, M. M.; LIMA, F. S. Iniciação à natação para crianças de 3 a 6 anos. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, Ariquemes, v. 5, n. 2, p. 98-114, jul./dez. 2014.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE SALVAMENTO AQUÁTICO (Sobrasa). 2018. Disponível em: <http://www.sobrasa.org>. Acesso em: 1º out. 2018.

ARTIGOS DE
ACADÊMICOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA REGULAR DE NATAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR EM UMA CRIANÇA COM AUTISMO: UM ESTUDO DE CASO

Karen dos Santos de Oliveira¹

Faculdade do Vale do Araranguá

Prof. Dr. Robson Pacheco

Faculdade do Vale do Araranguá

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

O transtorno do espectro autista (TEA), conhecido mundialmente como autismo, começou a ser estudado em 1943 pelo Dr. Leo Kanner, médico austríaco que vivia nos Estados Unidos e escreveu sobre o assunto. Desde então, as pesquisas sobre o autismo continuam crescendo (MELLO, 2007).

Segundo Pinto *et al.* (2016), o transtorno afeta frequentemente crianças do sexo masculino e seus sinais começam a aparecer antes dos três anos, tendo expressões variáveis. Seu diagnóstico é realizado por meio de uma avaliação direta dos comportamentos do indivíduo, feita pelo médico especialista, segundo os critérios determinados nos sistemas de classificação.

Pode apresentar diferentes graus de severidade, desde os mais severos (em que a pessoa não fala, não olha nos olhos, não mostra interesse algum no outro) até os mais leves, chamados de alto funcionamento (falam, são capazes de acompanhar estudo normal, desenvolver-se em uma profissão e criam vínculos com outras pessoas).

Assim, esses graus são avaliados de acordo com o quanto de prejuízo causam à qualidade de vida do indivíduo, podendo ainda vir acompanhados de outros distúrbios, como depressão, epilepsia, hiperatividade, curto tempo de atenção, impulsividade, comportamento agressivo, acessos de autoagressividade e agitação psicomotora (CORREIA, 2014; MENDONÇA, FLAITT, 2013; SILVA, 2014).

1 - karendossantosaru@hotmail.com

As principais publicações que classificam a síndrome do autismo são:

- **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde (CID-10):** o autista é considerado alguém que tem transtorno invasivo do desenvolvimento global, caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado (OMS, 2008);
- **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF):** o autista é considerado alguém que tem distúrbio intelectual, por estar no capítulo sobre as funções mentais, afetando as funções psicossociais globais, relacionando com a dimensão da funcionalidade (OMS, 2003);
- **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5):** o autista é considerado alguém que tem desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal, prejudicando a comunicação, a interação social e o comportamento (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014).

Cabem aqui algumas contextualizações. Interação social é a socialização que, para o autista, torna-se difícil: o relacionamento com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, emoções e gostos, não conseguindo se colocar no lugar do outro. A linguagem se refere à comunicação, mostrando dificuldade em utilizar as formas de comunicação verbal e não verbal, não mostrando contato visual direto, expressão facial, postura corporal e modulação da linguagem verbal. O comportamento se trata da imaginação, tendo dificuldades em entender várias áreas do pensamento, como os processos criativos (MELLO, 2007; MENDONÇA, FLAITT, 2013).

De acordo com Mello (2007), ao diagnosticar a criança como autista, deve-se procurar o quanto antes meios para minimizar essas patologias, trazendo uma melhora na autonomia, na independência, na comunicação não verbal e nos aspectos sociais. É importante lembrar que o ponto especial é tornar esse aprendizado agradável para a criança, fazendo com que ela identifique os diferentes estímulos. Portanto, o autismo é um transtorno que deve ter cuidado com todos os sintomas que venham a aparecer e, com isso, tratá-los com atividades físicas.

Gonzalez (2007 *apud* FERREIRA, 2009) traz que o autista pode aprender qualquer modalidade esportiva. A natação, por exemplo, proporciona muitos benefícios por ser um esporte com ótimo fator de reinserção social, o que ajuda na interação, na autoestima, no bem-estar, no controle corporal e na autonomia de todos que a praticam, incluindo os autistas, que precisam de todos esses fatores. Essa é

uma atividade física muito aconselhada por ser um esporte completo e que, além de ter aspectos terapêuticos, beneficia a respiração correta, desenvolve a lateralidade, a coordenação de movimentos em conjunto de grupos musculares, o respeito pelos limites, a autoestima e a socialização. Portanto, é uma grande aliada para o desenvolvimento de qualquer pessoa (FERREIRA, 2009; MIRANDA, 2011).

O autista é caracterizado por ter um atraso no seu desenvolvimento, sendo sua idade cronológica diferente das características de outras crianças: em sua terceira infância, por exemplo, ainda apresenta falha nas habilidades motoras grossas e finas, lateralidade, coordenação, equilíbrio, flexibilidade, entre outras (BEE; BOYD, 2011; CORREIA, 2014; PAPALIA, FELDMAN, 2013).

Diversos estudos mostram que o meio aquático é facilitador e promotor do desenvolvimento da cognição, visto que favorece aspectos relacionados à comunicação e, conseqüentemente, estimula a aquisição da linguagem por parte da criança, desenvolvendo, assim, a interação social (ALMEIDA, ALMEIDA, 2016; CRUZ, 2018; MIRANDA, 2011; PEREIRA, 2018).

Portanto, o presente estudo busca avaliar se a prática da natação interfere no desenvolvimento de uma criança com transtorno do espectro autista.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso de caráter longitudinal e abordagem quantitativa. A amostra foi composta por A. M. P., autista, sete anos, sexo masculino, clinicamente diagnosticado com grau leve de autismo, sendo classificado como 084, conforme a CID, sendo o estudo realizado em um clube do município catarinense de Araranguá.

O instrumento utilizado para esta pesquisa foi um questionário do escritor Robyn Jorgensen (2013), traduzido pelo Instituto de Natação Infantil (Inati), que avaliou os desenvolvimentos físico, cognitivo, socioemocional e linguístico. Esses critérios foram observados e avaliados com uma pontuação de 0 (não executa), 1 (regular), 2 (bom), 3 (muito bom) e 4 (excelente), antes e após o programa de natação. Depois do preenchimento do questionário, os dados foram tabulados no programa Microsoft Excel, sendo apresentados em forma de tabelas comparativas do antes e depois, com o objetivo de melhor visualizá-los.

O programa foi desenvolvido em um período de três meses, com aulas duas vezes por semana, tendo duração de 30 minutos, totalizando 24 aulas. A meto-

dologia utilizada na aula foi composta por quatro módulos:

- **módulo 1:** propulsão de pernas com auxílio de um flutuador, às vezes amarrado e às vezes no meio da perna, para buscar objetos que flutuavam. Depois, sem o aquatubo, para buscar objetos que afundavam. Em uma superfície mais alta, achar as peças iguais depois de nadar;
- **módulo 2:** foram utilizadas várias cores e, em cada uma, estava um comando diferente – utilizar o tapete de várias formas como túnel, tentar ficar em pé, passar por cima e por baixo;
- **módulo 3:** montar uma torre buscando os objetos espalhados pela piscina. Buscar letras com propulsão de pernas, para montar o alfabeto e o seu nome. Saltar da plataforma, passar por um arco e, assim, voltar sozinho;
- **módulo 4:** buscar números de 1 a 9. Buscar, conforme o comando, bolinhas de várias cores, as quais estavam espalhadas na piscina. Buscar objetos que afundavam no chão da piscina.

Todas as atividades foram executadas de forma alternada, ou seja, em cada aula usou-se um módulo, entretanto todas elas tiveram um caráter lúdico². Os objetivos principais a serem seguidos nesses módulos foram os fundamentos da natação (respiração, flutuação, propulsão e submersão) e os mais específicos (nado *crawl* e costas). Tudo (objetivos e procedimentos do estudo) foi apresentado à mãe do avaliado, solicitando a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a participação voluntária do seu filho.

RESULTADOS

Os resultados foram apresentados em forma de tabelas comparativas do antes e depois do programa de natação, de acordo com a observação das aulas e a avaliação dos critérios de cada desenvolvimento. Durante as aulas, foram observados as atitudes, os comportamentos e as características do TEA, desde o início da aula, com a entrada na piscina pela escada, até a saída da aula.

Na Tabela 1, pode ser observada a melhora da criança no quesito da avaliação de desempenho físico. Dentro desse contexto, notou-se uma melhora significativa no quesito “sobe e desce dos móveis sem assistência”. Por outro lado, o indivíduo

2 - Segundo Chicon, Sá e Fontes (2014), a ludicidade é um recurso pedagógico que promove o aprendizado e o desenvolvimento da natação em crianças com déficit na inclusão e na interação social.

não apresentou mudanças em “fica na ponta dos pés” e “corre com facilidade”.

Tabela 1 – Avaliação do desenvolvimento físico

Crítérios	Nota antes	Nota depois
Fica nas pontas dos pés	1	1
Sobe e desce dos móveis sem assistência	1	4
Sobe e desce escadas segurando o corrimão	2	4
Escala bem	1	2
Corre com facilidade	3	3
Fica em uma perna por dez segundos ou mais	0	2
Nomeia corretamente algumas cores	3	4

Fonte: Elaborada pela autora (2019). 0 = não executa. 1 = regular. 2 = bom. 3 = muito bom. 4 = excelente.

De acordo com a Tabela 2, a avaliação do desenvolvimento cognitivo não teve uma melhora significativa, pois em “consegue contar dez ou mais objetos” e “nomeia corretamente ao menos quatro cores” o indivíduo já tinha essas habilidades no início do programa, entretanto o critério de “começa a ter noção do tempo” teve uma pequena melhora.

Tabela 2 – Avaliação do desenvolvimento cognitivo

Crítérios	Nota antes	Nota depois
Entende o conceito de contar	3	4
Começa a ter noção do tempo	0	2
Entende o conceito de igual/diferente	2	4
Consegue contar dez ou mais objetos	4	4
Nomeia corretamente ao menos quatro cores	4	4

Fonte: Elaborada pela autora (2019). 0 = não executa. 1 = regular. 2 = bom. 3 = muito bom. 4 = excelente.

Os resultados apresentados na Tabela 3 trazem a avaliação do desenvolvimento socioemocional que o autista demonstrou, desde o início, uma evolução. Entretanto, no critério “imita adultos e colegas”, não houve nenhuma mudança, pois ele continuou distraído enquanto o professor explicava a atividade por demonstração.

Tabela 3 – Avaliação do desenvolvimento socioemocional

Critérios	Nota antes	Nota depois
Demonstra cada vez mais independência	2	4
Começa a mostrar comportamento desafiador	2	3
Imita adultos e colegas	2	2
Demonstra afeto espontaneamente por colegas familiares	4	4
Fica longe dos pais com facilidade	4	4
Interessa-se por novas experiências	2	4

Fonte: Elaborada pela autora (2019). 0 = não executa. 1 = regular. 2 = bom. 3 = muito bom. 4 = excelente.

Ressalta-se, na Tabela 4, que todos os quesitos tiveram uma evolução positiva. Entre eles, chama-se a atenção das avaliações “identifica objetos e figuras iguais” (uma característica muito importante para o autista) e em “fala claramente o bastante para que estranhos o entendam” – esta, apesar de já ter uma resposta positiva, ainda teve uma evolução.

Tabela 4 – Avaliação do desenvolvimento da linguística

Critérios	Nota antes	Nota depois
Segue instruções simples	2	4
Segue um comando de duas ou três palavras	2	4
Identifica objetos e figuras iguais	1	4
Entende relações físicas (dentro, em cima, embaixo)	2	4
Fala claramente o bastante para que estranhos o entendam	3	4

Fonte: Elaborada pela autora (2019). 0 = não executa. 1 = regular. 2 = bom. 3 = muito bom. 4 = excelente.

Durante todo o programa, o autista demonstrou evolução em critérios relacionados às habilidades da natação, porém que não estavam presentes na avaliação e foram notados pelo professor, como o desenvolvimento do nado *crawl*, conseguindo dar suas primeiras braçadas com uma respiração frontal (cachorrinho), lembrando que a natação é algo muito além do que os quatro nados.

DISCUSSÃO

A prática da natação traz muitas contribuições ao desenvolvimento de vários déficits de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). Segundo a literatura, ela é um esporte completo e eficiente, com inúmeros benefícios relacionados aos desenvolvimentos físico, cognitivo, socioemocional e linguístico (JORGENSEN, 2013; MIRANDA, 2011).

As características do desenvolvimento físico do início até o fim do programa mostraram uma melhora favorável, fazendo com que A. M. P. tivesse mais autonomia para entrar e sair da piscina, não precisando de auxílio para fazê-lo. Pimenta (2012) também relata em sua dissertação que o aluno, no início da intervenção, precisava de assistência e condução do professor para realizar a saída e a entrada pela escada, sendo que ao final ele executou espontaneamente, apenas com o comando do professor.

Além disso, segundo a revisão sistemática feita por Cruz (2018), as principais contribuições da natação estão relacionadas ao desenvolvimento das capacidades motoras, aumentando a força e a resistência muscular, a flexibilidade e a aptidão cardiovascular, mas, de acordo com o programa, além dessas capacidades, o autista apresentou uma melhora no equilíbrio.

É importante mencionar o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, o da linguística, pois ambos têm uma relação muito grande. Especificamente sobre o desenvolvimento cognitivo, dentro do programa ele teve uma evolução considerável em alguns critérios. De acordo com Almeida e Almeida (2016), a natação oferece o desenvolvimento de qualquer indivíduo nos âmbitos motores e cognitivos.

O meio aquático é altamente facilitador e promotor do desenvolvimento da cognição, favorecendo aspectos relacionados à comunicação, estimulando a aquisição da linguagem, adquirindo competências por parte da criança autista. A natação também pode promover uma melhora do humor, por ser um ambiente harmonioso que oferece, além da possibilidade de descarregar as tensões psíquicas, a satisfação das necessidades de movimento (MIRANDA, 2011).

O desenvolvimento da linguagem é um dos quesitos que mais aparecem entre os artigos lidos. Com o presente estudo não foi diferente, pois, ao analisá-lo, percebe-se que há uma unanimidade nos critérios avaliados: todos tiveram uma melhora, destacando a comunicação não verbal (que teve um resultado impressionante, devido ao autista já reconhecer as figuras de formatos iguais). Segundo Cruz (2018), a prática é sempre associada tanto com a comunicação verbal quanto com a não verbal, possibilitando, indiretamente, o desenvolvimento dos aspectos comunicativos na criança.

Outro fator importante observado neste estudo é o desenvolvimento socioemocional que, conforme as atividades realizadas nas aulas por meio da ludicidade, proporcionou ao autista um comportamento afetivo em querer sempre mais e uma relação maior entre professor e aluno – apesar de já existir um bom convívio entre eles.

Entretanto, por mais que o aluno se sentisse desafiado em aprender sempre mais, ainda ficava desatento quando o professor mostrava alguns comandos que ele deveria imitar. O professor tinha que explicar mais vezes, ao contrário do que Almeida e Almeida (2016) mencionam em sua pesquisa: lá, o aluno respondia os comandos dados pelo professor.

A. M. P., desde o início, demonstrou afeto por todos ao seu redor, ou seja, tem interação social. Portanto, ele não é caracterizado como a maioria dos portadores desse transtorno com essa característica e que, em programas de natação, conseguem melhorar nesse quesito, por meio do convívio com pessoas típicas e atípicas (NOVISCKI, 2017).

Em decorrência da intervenção da natação, muitos fatores do TEA podem melhorar e, com este estudo, eles se comprovaram. Na literatura, podem ser encontradas outras melhorias, como: concentração, motivação, hiperatividade e coordenação motora – além do fator (mesmo não sendo o objetivo principal, ainda assim é importante mencionar) de desenvolvimento das técnicas da natação (MIRANDA, 2011; PEREIRA, 2018).

Em vista disso, mesmo não tendo sido um critério de avaliação, é importante salientar que o aluno não tinha a percepção do nado *crawl* e não conseguia dar nenhuma braçada. No fim do programa de natação, ele aprendeu a desenvolver as primeiras braçadas e, conseqüentemente, evoluiu nas técnicas da natação.

CONCLUSÃO

Após analisar os resultados, pode-se perceber que o atendimento da criança com autismo no ambiente aquático trouxe algumas melhorias para seu desenvolvimento neuropsicomotor, contribuindo para fatores associados ao desenvolvimento físico, como subir e descer dos móveis sem assistência, ao equilíbrio e a escalar melhor, dando força aos membros superiores – porém não teve nenhuma mudança na sua caminhada: continuou andando na ponta dos pés.

Os fatores do desenvolvimento cognitivo apontam para uma melhor percepção e noção do tempo, relacionando com o desenvolvimento da linguística, quando começou a seguir instruções simples, entender relações físicas (dentro, em cima, embaixo), apontando uma melhoria em identificar os objetos e as figuras iguais e diferentes, sendo esses fatores ligados à comunicação verbal e não verbal.

Os resultados obtidos no desenvolvimento socioemocional não tiveram uma

diferença considerável, pois o autista já apresentava interação social desde o início do programa de natação, mas desenvolveu uma maior independência e um interesse maior por novas experiências. Ressalta-se que o programa de natação respeitou as especificidades e o nível de comprometimento do TEA.

A literatura atual apontou resultados positivos na participação de alunos com autismo em aulas de natação. É importante enfatizar a necessidade de novos estudos sobre o tema abordado, com variáveis (como sua aplicação em grupos maiores) e um tempo maior de avaliação, visto que esse é um tema relevante e de saúde pública.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Y. M. S.; ALMEIDA, L. A. N. **Natação e autismo**: estudo de casos. 2016. TCC (Graduação em Educação Física) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S.; FONTES, A. S. Natação, ludicidade e mediação: a inclusão da criança autista na aula. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 1, n. 15, p. 15-19, jan. 2014.

CORREIA, H. M. B. S. **Contributos da atividade de natação num indivíduo com perturbações do espectro do autismo** – estudo caso. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo-Motor) – Universidade Portucalense, Porto, 2014.

CRUZ, A. S. **Contribuições da prática da natação e atividades aquáticas para o desenvolvimento de crianças com transtorno de espectro autista (TEA)**. 2018. TCC (Graduação em Educação Física) – UEPB, Campina Grande, 2018.

FERREIRA, A. M. R. **A diferenciação pedagógica nas aulas de educação física em alunos com perturbações do espectro autismo**: as perspectiva dos professores de educação física. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto) – Universidade de Porto, Porto, 2009.

JORGENSEN, R. **Early years swimming**: adding capital to young australians. Queensland: Universidade de Griffith, 2013.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 7. ed. Brasília: Corde, 2007.

MENDONÇA, D.; FLAITT, P. M. S. **Educação física adaptada**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

MIRANDA, D. B. P. A. **Programa específico de natação para crianças autistas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

NOVISCKI, J. **A natação com auxiliar no desenvolvimento escolar de alunos com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2017. TCC (Graduação em Educação Física) – Unesp, Bauru, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF)**. São Paulo: USP, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde (CID-10)**. 8. ed. São Paulo: USP, 2008.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PEREIRA, T. L. P. **Avaliação das variáveis comportamentais e habilidades aquáticas de autistas participantes de um programa de natação**. 2018. TCC (Graduação em Educação Física) – UFOP, Ouro Preto, 2018.

PIMENTA, R. A. **Programa de atividade aquática adaptada para pessoas com transtorno de espectro autista**: avaliação dos efeitos nas habilidades aquáticas e nas variáveis comportamentais. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto) – Universidade do Porto, Porto, 2012.

PINTO, R. N. M. *et al.* Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1-9, jul./set. 2016.

SILVA, M. V. T. **Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias**. 2014. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Unicamp, Campinas, 2014.

A PARTICIPAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A PRÁTICA DE ESPORTE ADAPTADO EM DEFICIENTES VISUAIS

Jean Quisinski¹

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Alisson Cordova Schinaider

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Leonardo Alegre de Limas

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Letícia Kloch

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

A expressão esporte adaptado se refere à possibilidade de pessoas com deficiência fazerem alguma prática esportiva². Sua história remete à função de reabilitar soldados após a Segunda Guerra Mundial (ARAÚJO, 2011). Em Assumpção (2002), encontra-se uma defesa para sua prática: a possibilidade de integração e inclusão social, com vistas à colaboração da reabilitação física, social e psicológica das pessoas com deficiência.

Com os esportes adaptados, seus praticantes podem encontrar maneiras de minimizar os preconceitos existentes – estes, por sua vez, levam à exclusão social. Em Gorgatti (2005, p. 532), é possível encontrar que

[...] além da melhora geral da aptidão física, o esporte adaptado auxilia em um enorme ganho de independência e autoconfiança para a realização das atividades diárias, além de uma melhora do autoconceito e da autoestima.

Todos esses fatores corroboram para essa prática ser uma forte ferramenta para a autonomia das pessoas com deficiência em geral. Tal relevância também é aplicada a pessoas que perderam a visão na fase adulta. Para Silva *et al.* (2014 *apud* MARTINS; BERT; BORGES, 2016, p. 341),

1 - jeanquisinski@hotmail.com

2 - A saber, esporte paralímpico se reporta às modalidades que compreendem o programa das modalidades do evento dos jogos paralímpicos.

[...] a deficiência visual, entretanto, em qualquer nível, pode levar a prejuízos funcionais, limitando e restringindo a participação e o desempenho de uma pessoa em atividades cotidianas, interferindo na sua independência, autonomia e qualidade de vida.

É por meio dos profissionais de Educação Física que o processo de inclusão se torna mais plausível, eficaz e possibilita aos indivíduos com deficiência se tornarem cidadãos aceitos em meio à sociedade que ainda tem preconceitos.

Este estudo tem como objetivo, portanto, mostrar os benefícios da prática dos esportes adaptados e como o profissional de Educação Física tem papel fundamental nesse campo de atuação que o norteia.

CONCEITO DE ESPORTE ADAPTADO

Segundo Silva *et al.* (2013, p. 679), o esporte adaptado “[...] consiste em uma possibilidade de prática para pessoas com deficiência. Para tanto regras, fundamentos e estrutura são adaptados para permitir a participação destas pessoas”. É a partir da adaptação dos esportes que o deficiente tem a possibilidade de se inserir na sociedade, sem os olhares de preconceito que o julgam, condenam, sem o sentimento de dó, piedade ou, ainda, serem considerados incapacitados, frágeis.

Um desses grupos são os cegos. Para eles, o esporte é uma janela que se abre diante das portas fechadas as quais enfrentam; assim, a partir das adaptações as quais sofre, a prática esportiva é um dos meios de libertação das amarras do preconceito.

A IMPORTÂNCIA DOS ESPORTES ADAPTADOS COMO FATOR DE INCLUSÃO DE CEGOS

A inclusão social é algo discutido sempre com muita ênfase, ficando claro que existem muitos meios de se proporcionar a inserção dos deficientes físicos e cognitivos na sociedade. Porém o esporte tem um papel muito mais importante entre todas elas, pois é por meio dele que se garante mais visibilidade de quem é, de certa forma, excluído por suas condições.

Grandes benefícios são evidenciados com a prática desportiva por pessoas com deficiência, entre estes podem ser destacados, a reabilitação física, psicológica e social, melhoria geral da aptidão física, grandes ganhos de independência e autoconfiança para a realização de atividades da vida diária, além de uma melhora do autoconceito e da autoestima dos praticantes (CARDOSO, 2011, p. 530-531).

É notória a melhoria da qualidade de vida adquirida após a imersão desse

público no esporte e, por meio dos esportes adaptados, os deficientes visuais (DV) podem desenvolver um vínculo afetivo mais próximo de outros companheiros, bem como da sociedade que o cerca.

O esporte é, inclusive, um grande aliado para gerar mais aproximação entre pessoas de diferentes grupos sociais, principalmente entre aquelas consideradas “normais”, que veem os deficientes com mais empatia, amor e capazes de si. Cardoso (2011, p. 530) cita que “[...] através do desporto adaptado estamos proporcionando condições para que essa população também se reconheça como ser humano e busque seu desenvolvimento de forma lúdica e prazerosa”.

Silva e Oliveira (2001 *apud* HEIL, 2008) apontam que cegos praticantes de algum tipo de esporte têm desenvolvido suas capacidades autônomas, dão segurança e potencializam os movimentos a serem realizados, possibilitando-os, portanto, a chegarem muito próximo da execução de uma pessoa sem deficiência.

Assim, o esporte adaptado é um transformador físico, mental e social dos DV, já que estes sentem medo e reclusão da sociedade. Outro fator de importância do esporte adaptado para cegos se relaciona aos DV que eram pessoas com visão normal, mas, por alguma patologia ou lesão, ficaram cegas e necessitam agora se adaptar à nova condição. Nesse contexto, o esporte entra como uma prática no desenvolvimento de autonomia, como percepção de espaço, direcionamento e capacidades psicomotoras.

Os esportes mais praticados pelos DV estão, entre outros: xadrez, futebol de 5, futebol de 7, *goal ball* (esporte exclusivamente criado para cegos), atletismo e natação. Essas práticas podem ser apresentadas como meio de socialização, manutenção da saúde ou esporte de alto rendimento. É importante saber que muitos atletas extraordinários são descobertos depois de adquirir uma limitação.

É preciso, no entanto, tomar cuidado quando se apresenta o esporte para um DV, pois, se isso for feito de forma errônea, ou se for exigido muito desde o começo e não for explicado que frustrações poderão ocorrer, o cego poderá perder o interesse, tornando alguém desmotivado, autopiedoso e incapaz de realizar outras tarefas do dia a dia sozinho.

O esporte adaptado é fundamental no desenvolvimento de pessoas com deficiência visual, tornando-as autossuficientes e livres para executarem diversas tarefas no dia a dia. Já se for apresentado de forma errada, pode ser um complicador e desmotivador. Portanto, saber trabalhar o esporte será o xeque-mate transformador positivista na vida dos cegos.

OPROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA IMPORTÂNCIA COMO FERRAMENTA TRANSFORMADORA PARA PESSOAS COM E SEM DEFICIÊNCIA

O profissional de Educação Física tem um papel muito importante na vida das pessoas, pois é capaz de ser um agente transformador, impactando diretamente a sociedade como uma ferramenta de inclusão social, possibilitando que públicos menos assistidos (como os deficientes) possam ganhar, com as práticas esportivas, mais visibilidade – e, conseqüentemente, afirmar que a deficiência não é uma sentença de invalidez ou morte. Ele “[...] atua em diferentes necessidades e solicitações sociais. Sua tarefa é imprescindível e sua atuação responsável é obrigatória pelo que representa profissionalmente na sociedade” (SANTOS, 2011, p. 11).

Sua atuação, embora ainda seja pouco reconhecida, é de extrema importância na sociedade, pois previne doenças crônicas não transmissíveis, incentiva a prática esportiva e as iniciativas sociais. “O profissional de Educação Física deve ser especialista no uso e aplicação do exercício físico, como forma de influenciar a vida de outras pessoas, sobretudo pelo exemplo” (SANTOS, 2011, p. 9).

É evidente que, como promotor da saúde, deve dar exemplo de hábitos saudáveis, para que se possa fortalecer a relação das pessoas com a prática de atividades e exercícios físicos, não cabendo apenas incentivar e divulgar a Educação Física para fins estéticos. Essa profissão vai muito além de corpos bonitos: deve-se ter um olhar mais abrangente, principalmente para grupos que necessitam de mais cuidados, como o caso de deficientes, idosos, cardíacos e muitos outros que fazem parte de algum grupo especial.

Olhar para grupos populacionais menos amparados e auxiliá-los a buscar uma melhora em suas vidas (não apenas financeiramente, mas também na saúde e na autossatisfação, por meio do exercício físico) leva um passo mais próximo à equidade. Segundo Santos (2011, p. 13),

Nossa contribuição social e ética ganha dimensões expressivas no campo de atuação profissional, mas que somente darão resultado quando provarmos que o conhecimento acumulado em relação ao exercício físico pode mudar definitivamente a visão daquele que o experimentou, legando o hábito de sua prática como fator de educação e autoeducação.

Um olhar holístico do profissional de Educação Física faz com que ele tenha mais possibilidades para atingir, de forma benéfica, a vida das pessoas, visando a um tratamento afetivo igual para todos os públicos. Essas atitudes acabam gerando

um ar de motivação para os sujeitos submetidos ao exercício físico, principalmente para os que passam por situações traumáticas ou de discriminação.

Segundo Santos (2011, p. 26),

A motivação é o principal impulso gerador de atitudes capazes de refletir na tomada de decisão para mudar o estilo de vida. Quando estamos motivados, conseguimos executar diferentes tarefas, realizar diversas ações e superar grandes obstáculos. Conseguimos passar para outros esta mesma motivação. Por outro lado, quando não estamos motivados, torna-se facilmente perceptível nosso desânimo, e a falta de vontade cria uma barreira na comunicação.

O profissional que utiliza a motivação em conjunto com o programa de treinamento prescrito consegue obter mais adesão dos clientes a ele, tornando o processo de treinamento mais eficaz e prazeroso.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

É preciso conhecer o esporte adaptado e seus benefícios para com a vida de deficientes visuais, para, assim, possibilitar que essa pessoa se conheça melhor, explore seus limites, tenha a capacidade de se impor perante a sociedade e não se torne dependente daqueles que a rodeiam, mas sempre tomando o cuidado para não afastar, por trabalhar essa prática de forma errada.

Assim, cabe ao profissional de Educação física ser a pessoa que incentive o cego a buscar evoluir, apresentar os esportes como ferramenta de liberdade, mostrar que o DV pode praticar qualquer esporte com as devidas adaptações e fazer as pessoas que convivem com ele entendam como é o seu mundo, ou seja, tratar o cego como um igual, olhando-o pela sua personalidade, por seu caráter, e não por sua deficiência. Só assim todos poderão conviver juntos e sem preconceito.

Ainda resta recomendar que o profissional de Educação Física estabeleça um vínculo, um convívio com os alunos ou clientes, baseado e inspirado na motivação, a fim de inspirá-los a acreditar que todos podem vencer os obstáculos existentes.

Alguns têm obstáculos maiores que outros, porém é de extrema importância evidenciar que todos podem alcançar seus objetivos. Só assim haverá o engrandecimento da profissão e, conseqüentemente, a valorização dos profissionais na sociedade em geral. Como traz José Saramago: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara” (1995, p. 1).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, P. F. **Desporto adaptado no Brasil**. São Paulo: Phorte, 2011. v. 1.
- ASSUMPÇÃO, E. Psicologia do esporte adaptado: um novo desafio para a psicologia. **Entre Amigos** – Rede de Informações sobre Deficiência, São Paulo, 2002. p. 1-4. Disponível em: <http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Psicologia%20do%20Esporte%20adaptado.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.
- CARDOSO, V. D. A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 529-539, abr./jun. 2011.
- GORGATTI, M. G.; GORGATTI, T. O esporte para pessoas com necessidades especiais. *In*: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (org.). **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. Barueri: Manole, 2005. p. 532-568.
- HEIL, E. B. **A percepção de atletas com deficiência visual sobre esporte adaptado**. 2008. Monografia (Graduação em Psicologia) – Univali, Itajaí, 2008.
- MARTINS, N. A.; BERT, F. S. R.; BORGES, G. F. Um olhar sobre a deficiência visual e a prática de atividade física ao longo da vida. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 339-358, jul./set. 2016.
- SANTOS, I. S. **Treinamento personalizado: sucesso profissional em educação física**. Blumenau: Nova Letra, 2011.
- SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. Alfragide: Caminho, 1995.
- SILVA, A. A. C. *et al.* Esporte adaptado: abordagem sobre os fatores que influenciam a prática do esporte coletivo em cadeira de rodas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 679-687, out./dez. 2013.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA IMPORTÂNCIA DA BOCHA PARALÍMPICA EM PARATLETAS DA APAE DE LAGES-SC

Liliane Sutil¹

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Christiane Antunes Vieira

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Stefane Oliveira Goulart

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Este artigo se apresenta com o intuito de iniciar uma produção acadêmica, vislumbrando a possibilidade de ver o esforço coletivo publicado no livro “Boas práticas na educação física catarinense”, do Conselho Regional de Educação Física (CREF3/SC). As autoras foram motivadas pelas aulas de esportes paralímpicos no curso de Educação Física, da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)⁴.

Visitou-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), na cidade catarinense de Lages, buscando conhecer as instalações utilizadas para o desenvolvimento da Educação Física, fez-se um levantamento bibliográfico consultando outros artigos científicos e obras específicas, além de ter acontecido o contato com dois professores de Educação Física e um atleta competidor da bocha da Apae de Lages.

Dessa forma, o presente texto traz o histórico, a missão e os objetivos da instituição, apresentando as modalidades desenvolvidas e, por fim, a realidade da bocha paralímpica. Seu objetivo está em apresentar os implementos utilizados no treino da bocha paralímpica e relatar a experiência de profissionais de Educação Física envolvidos nessa modalidade.

1 - *ianelitus@gmail.com*

2 - *A professora Cristina Sutil (e-mail: cris.sutil01@gmail.com) orientou a produção textual deste artigo.*

HISTÓRICO DA APAE DE LAGES

A instituição está localizada na Rua Joaçaba, nº 280, no centro da cidade catarinense de Lages. Foi criada em março de 1963, com a doação do terreno feita pelo prefeito da época, Sr. Wolny Della Rocca, e ocupava uma área de 400 m². Foi autorizada a funcionar a partir de 8 de maio de 1963, com a Escola de Excepcionais Raio de Sol (APAE LAGES, 2011).

A fundação aconteceu em 26 de junho de 1965, sendo, na época, uma escola restrita a uma sala de aula com apenas sete alunos. Atualmente, “[...] ela atende bebês e crianças com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, assim como crianças, adolescentes e adultos com retardo no desenvolvimento” (APAE LAGES, 2011, online).

Seu primeiro presidente foi o Sr. Paulo Peregrino Pereira. Foi a primeira entidade de atendimento à pessoa com deficiência intelectual e múltipla da região serrana. [A Sra. Hannelor Probst Couto teve grande participação na sua construção]. Inclusive, o nome “Raio de Sol” foi sugestão da filha da Sr.ª Hannelor, Clarice Helena (APAE LAGES, 2011, online).

Sua diretora atual é a professora Roseli Freitas, e a entidade conta também com o apoio do clube de mães, o CLUMÃE. Sua missão é possibilitar e organizar práticas que defendam os direitos, as orientações, as prestações de serviço e o apoio “[...] à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência intelectual e/ou múltipla e a construção de uma sociedade justa e solidária” (APAE LAGES, 2011, online).

OBJETIVO DA APAE DE LAGES

A Apae objetiva atender, de forma especializada

[...] pessoas com deficiências intelectuais e/ou múltiplas, visando [ao] desenvolvimento de suas potencialidades nas diferentes áreas evolutivas, por meio de ações técnicas pedagógicas e do convívio social, para o pleno exercício da cidadania (APAE LAGES, 2011, online).

MODALIDADES ATIVAS NA APAE DE LAGES

São cinco modalidades que a Apae oferece para os alunos: bocha paralímpica; tênis de mesa; atletismo; dominó e futsal. Um dos treinadores dos paratletas disse: “o mais importante é trabalhar com esses indivíduos, acima das competições, como ser humano para que se sintam úteis na sociedade. O treino com os esportes é consequência”.

MODALIDADE DE BOCHA PARALÍMPICA

FILOSOFIA DO JOGO

A bocha e o tênis apresentam características semelhantes, em especial nos aspectos extra quadra: em ambas as modalidades, é necessário silêncio do público em torneios no momento das jogadas e suas comemorações devem ser restritas aos membros do grupo ou da equipe que não estejam jogando naquele momento (CAMPEÃO; OLIVEIRA, 2006).

MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

A QUADRA

Características da quadra: deve ser plana, lisa e regular, de madeira, com cimento e com material sintético. É composta de duas áreas: boxes de jogadores e área de jogo.

A quadra apresenta 12,5 m de comprimento e 6 m de largura, delimitadas por linhas de 4 cm de largura e linhas de marcação internas de 2 cm (CAMPEÃO; OLIVEIRA, 2006).

A seção de lançamento é dividida em seis boxes iguais de 2,5 m de comprimento e 1 m de largura, que são numerados de 1 a 6. Na área de jogo, há uma área delimitada por uma linha em 'V', as laterais são de 3 m da zona de lançamento e do ponto central 1,5 m. O lançamento da bola (mestra branca) de dentro do box de lançamento só é válido quando ultrapassa essa marca em 'V' (CAMPEÃO; OLIVEIRA, 2006).

Há, no ponto central da área de jogo, um "X", no qual a bola-mestra é colocada no início de cada parcial extra ou quando for colocada para fora do campo.

Utiliza-se a calha, a rampa ou a caneleta para atletas que não conseguem dar uma boa propulsão à bola, sem freio ou qualquer outro dispositivo mecânico. É obrigatório o jogador ter contato direto com a bola imediatamente antes de fazer um lançamento. Esse contato inclui também o ponteiro ou a agulha fixado na cabeça por uma faixa ou um capacete, utilizado por atletas que não tenham mobilidade em membros superiores completa (CAMPEÃO; OLIVEIRA, 2006).

PONTUAÇÃO

É considerado ponto todas as bolas mais próximas da bola branca, comparadas às do jogador adversário.

CRITÉRIOS PARA UTILIZAÇÃO DE MATERIAL AUXILIAR

Arampa, a calha ou a caneleta deverá estar dentro do box do atleta, onde sua cadeira de rodas também estará com os demais materiais necessários, não podendo ultrapassar as linhas dessa área. Ela não poderá apresentar nenhum sistema mecânico (para que esse atleta não saia em vantagem). A partir do lançamento da bola, o calheiro deverá voltar à rampa ao ponto médio no chão. O uso de cestas para guardar as bolas é permitido, desde que devidamente fixadas nas cadeiras de rodas e que não atrapalhem o jogador ao lado. Não é permitido ao assistente da classe BC3 olhar para trás no momento da parcial (CAMPEÃO; OLIVEIRA, 2006).

Utiliza-se de 13 bolas, sendo seis azuis, seis vermelhas e uma branca, confeccionadas com fibra sintética expandida e superfície externa de couro. O tamanho das bolas é menor do que o da bocha convencional, tendo peso de 280 g. É utilizado pelo árbitro, no início de um lançamento ou uma jogada, um sinalizador semelhante a uma raquete de tênis de mesa, de cor vermelha/azul.

Utiliza-se uma trena ou um compasso para medir a distância das bolas em relação à bola branca (bola-alvo) (CAMPEÃO; OLIVEIRA, 2006).

BOCHA PARALÍMPICA NA APAE DE LAGES, CLASSIFICAÇÃO E RELATO DE EXPERIÊNCIA

A bocha paralímpica é praticada por atletas com elevado grau de paralisia cerebral ou deficiências severas, chegou ao Brasil apenas na década de 1970.

A competição objetiva lançar as bolas coloridas o mais próximo possível da bola branca/bola-alvo, também chamada de *jack* ou *bolim*.

Os atletas devem ficar sentados em suas cadeiras de rodas, não podendo ultrapassar a área de seu box par, onde fazem seus arremessos. Permite-se usar as mãos, os pés e os instrumentos auxiliares, e contam com os ajudantes, chamados de calheiros, no caso dos atletas com maior comprometimento nos membros (CPB, 2020).

A bocha, dentro da Apae de Lages, é representada por cinco atletas. Seus treinos têm duração média de uma hora e ocorrem duas vezes por semana. O atleta X, classificado como BC3, que pratica e compete desde 2013, treina em média de uma hora e meia. Ele representa a instituição em campeonatos da modalidade.

Há quatro classes distintas dentro da bocha paralímpica: BC1, BC2, BC3 e

BC4. O termo BC significa *boccia classification* (classificação da bocha), e suas numerações referem-se ao grau de comprometimento motor do atleta (ANDE, 2020; PORTAL SÃO FRANCISCO, 2020):

- **BC1:** o atleta tem quadriplegia diagnosticada, ou atetose, podendo ter uma imagem mista, incluindo aqueles com ataxia grave (ANDE, 2020) - ele tem paralisia cerebral que afeta todo o corpo, não tendo o uso das funções das pernas. Os atletas dessa categoria lançam a bola com a mão ou com o pé, podendo ser acompanhados por um assistente, que ficará do lado de fora de seu box, para auxiliá-lo, quando for solicitado pelo atleta, para ajustar sua cadeira de rodas ou entregar a bola.
- **BC2:** o atleta tem paralisia cerebral com disfunção motora que afeta todo o corpo, sendo capaz de ficar em pé, mas o andar é de forma muito instável. É diagnosticado com quadriplegia espástica ou com atetose/ataxia. Os atletas dessa classe jogam a bola com a mão, não sendo elegíveis para assistência.
- **BC3:** o atleta tem paralisia cerebral ou de origem degenerativa. “Os jogadores desta classe apresentam disfunção locomotora muito grave nas quatro extremidades [e] [...] não têm uma ação sustentada ou liberada” (ANDE, 2020, online). Embora possam apresentar movimento de braço, a amplitude de movimento é reduzida para impulsionar a bola para a quadra. Eles podem utilizar dispositivos assistidos e ter o calheiro que o auxiliará, sendo que este deverá estar de costas para a quadra, não podendo olhá-la para ver a partida.

O calheiro não pode, em hipótese alguma, se comunicar com o atleta e deverá colocar-se sempre de costas para o jogo. Alguns tipos de treinamento devem ser considerados específicos para essa classe, de forma que o calheiro e o atleta tenham atuação única e precisa, permitindo que a ajuda do auxiliar seja em decorrência do raciocínio e iniciativa do jogador e, principalmente, da sintonia que os une (CAMPEÃO; OLIVEIRA, 2006, p. 16).

O atleta X já participou de diversas competições, sendo que a última foi em 2019, nos Jogos Abertos Paradesportivos de Santa Catarina (Parajasc), realizados em Caçador. Nessa ocasião, seu treinador observou que havia atletas com calhas profissionais, diferentemente do atleta X, que competia com uma calha adaptada, sem uma estrutura profissional, o que interferia negativamente em seu resultado.

A partir dessa experiência, o treinador fez o pedido para a instituição adquirir a calha profissional para seu atleta, visto que ele tem um alto desempenho, porém não tinha um implemento adequado. Assim, conse-

guiram a nova calha. O profissional de Educação Física viu, a partir dos treinos com a nova calha, a diferença no êxito de cada jogada.

Com o relato dos profissionais que acompanham o atleta X, visualizou-se que o implemento adequado interfere no resultado. Eles puderam explicar a instabilidade da calha adaptada utilizada anteriormente pelo atleta X: o calheiro precisava ficar segurando a calha, ela se movia ao soltar a bola e, com isso, as chances de errar aumentavam, em relação à precisão do ângulo exato para atingir o alvo.

CONCLUSÃO

Com este estudo, buscou-se trazer a realidade da Apae de Lages, seu histórico, as modalidades ativas atualmente, as características da bocha paralímpica, a importância do implemento adequado à prática e, por fim, a modalidade praticada nessa instituição, por meio da experiência de profissionais envolvidos.

Deseja-se, com este breve relato de experiência de profissionais atuantes na modalidade de bocha paralímpica, dentro da Apae de Lages, despertar o olhar de órgãos públicos, estudantes, profissionais da área, políticos e instituições para a necessidade de serem adquiridos materiais adequados para as práticas das mais diversas modalidades, sobretudo dentro da bocha paralímpica.

A partir do relato dos profissionais, pôde-se reconhecer que uma calha adaptada não traz segurança ao atleta nem mesmo ao seu treinador, pois é um material imprevisível, que apresenta instabilidade e movimenta-se facilmente. Dessa forma, com os materiais adequados, os atletas terão resultados significantes, visto que alteram a precisão das jogadas.

Espera-se que este texto desperte interesse nos acadêmicos da área para conhecerem mais sobre essa modalidade tão rica em benefícios aos que a praticam. Ainda mais: que possam se inserir nessa realidade, com o intuito de contribuir para que situações como a relatada (a ocorrência de materiais inadequados) diminua, promovendo a consciência dos resultados advindos de materiais adequados e, assim, que mais atletas possam jogar e competir com segurança.

Também é desejo que profissionais de Educação Física se sintam inspirados pelos professores atuantes na Apae de Lages e busquem, como eles, o melhor para seus atletas, dando tudo de si e fazendo o que estiver dentro do que é viável, para que seus paratletas tenham melhores possibilidades.

Este estudo, portanto, é um breve relato de experiência que proporciona um estímulo aos acadêmicos da área de Educação Física de visitarem as Apaes de suas cidades, conhecerem suas realidades e, possivelmente, contribuirão com a realidade encontrada em cada instituição.

REFERÊNCIAS

APAE LAGES/SC. **Histórico da Apae Lages-SC**. Lages, 19 mar. 2011. Disponível em: <http://apaedelages.blogspot.com/2011/03/historico-da-apa-lages-sc.html>. Acesso em: 1º jun. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DESPORTE PARA DEFICIENTES (ANDE). **Bocha**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://ande.org.br/modalidades-bocha>. Acesso em: 1º jun. 2020.

CAMPEÃO, M. S.; OLIVEIRA, R. G. **Bocha paraolímpica**: manual de orientação para professores de educação física: bocha paraolímpica. Brasília: Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2006. Disponível em: <https://media.apaebrasil.org.br/Bocha-Paraol-fAAmpica-1-Magali-SC-14-08-09.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO (CPB). **Bocha**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/modalidades/51/bocha>. Acesso em: 26 maio 2020.

PORTAL SÃO FRANCISCO. **Bocha adaptada**. Limeira, 2020. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/esportes/bocha-adaptada>. Acesso em: 1º jun. 2020.

EFEITO AGUDO DE UMA SESSÃO DE HIDROGINÁSTICA NO ESTADO DE HUMOR DE IDOSOS: APROXIMAÇÕES DAS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO COM A PESQUISA E A PRÁTICA PROFISSIONAL

Dayanne Sampaio Antonio¹

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Rafael Cunha Laux

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Estima-se que 70% dos acidentes com pessoas idosas possam ser atribuídos a uma diminuição da capacidade de coordenação e à redução de atividades cotidianas, como andar, correr e saltar (GASPAROTTO; FALSARELLA; COIMBRA, 2014).

A transição demográfica mundial evidencia um aumento expressivo do envelhecimento populacional, assim como da expectativa de vida das pessoas (ANTUNES; STREIT; MAZO, 2013), comprovando que esse seja um fenômeno mundial (BENEDETTI; GONÇALVES; MOTA, 2007). O Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) relata que 13% da população total brasileira é de idosos, ou seja, mais de 28 milhões de pessoas. A projeção da população para 2043 expõe que um quarto da população deverá ter mais de 60 anos, e o índice de envelhecimento em 2060 será de 173,47% (PERISSÉ; MARLI, 2019).

O envelhecimento populacional e o aumento da expectativa de vida sucedem consequências econômicas e sociais consideráveis: ao passo que a mortalidade por doenças infectocontagiosas diminui, o número de doenças crônico-degenerativas aumenta, podendo levar à incapacidade funcional precoce (BENEDETTI; GONÇALVES; MOTA, 2007).

O envelhecimento caracteriza-se por alterações morfológicas, fisiológicas, bioquímicas, psicológicas e sociais (CIVINCKI; MONTIBELLER; BRAZ, 2011)

1 - dayanne.sampaio@unoesc.edu.br

que potencializam a redução da capacidade de adaptação do indivíduo ao ambiente e que terminam por levá-lo à morte (MAZO *et al.*, 2012; SPIRDUSO, 2005). À vista disso, esse processo, o de envelhecimento, é induzido tanto pelo estilo de vida quanto por fatores hereditários (CIVINCKI; MONTIBELLER; BRAZ, 2011). Assim, o envelhecimento é visto morfológico, fisiológico e bioquimicamente como o declínio da aptidão física, com o aparecimento de doenças crônico-degenerativas e a perda dos sentidos (CIVINCKI; MONTIBELLER; BRAZ, 2011; MAZO *et al.*, 2012; SANTOS; VECCHIA, 2011).

Essa queda da aptidão física resulta, na vida do idoso, em uma transformação de tarefas que, antes, eram simples e agora se tornam atividades complexas, como arrumar a cama, trocar de roupa, servir café, subir escadas, carregar compras, sentar-se em uma cadeira, entre outras ações (ARAÚJO; BARBOSA, 2007; RABELO *et al.*, 2004), ao passo que esses aspectos também influenciam negativamente as atividades mais complexas, como as de lazer e os esportes, favorecendo a uma acentuada desestruturação orgânica que afetará a qualidade de vida do idoso (BORSOI *et al.*, 2019).

As mudanças corporais que prejudicam os idosos (como diminuição da massa muscular, fraqueza nos ossos, mais chances de desenvolver doenças crônico-degenerativas, entre todas as outras já mencionadas) podem ser diminuídas com a prática regular de exercícios físicos, contribuindo para o prolongamento da vida e garantindo o bem-estar durante o envelhecimento (SANTOS; VECCHIA, 2011).

Os idosos se apresentam cada vez mais ativos, participando de diversas práticas físicas (MACIEL, 2010) que, além de cuidar da saúde, atuam diretamente em sua vida social, mantendo-os motivados e ativos (CIVINCKI; MONTIBELLER; BRAZ, 2011). Dessa forma, a prática de exercícios se mostra como um importante elemento para a manutenção de uma boa aptidão física no decorrer da velhice, como fator de proteção à saúde física e mental (CIVINCKI; MONTIBELLER; BRAZ, 2011; MAZO *et al.*, 2012). Em virtude disso, ela tem sido utilizada como mecanismo para evitar complicações familiares, de saúde, depressões, isolamento social, entre outros problemas advindos dessa etapa de vida (SANTOS; VECCHIA, 2011). Apresenta, assim, grande contribuição na redução das taxas de morbidade e mortalidade de idosos por doenças cardiovasculares, diabetes, dislipidemias, redução da depressão e do isolamento social (TEIXEIRA *et al.*, 2009).

Dessa forma, a qualidade de vida nessa faixa etária (mais de 60 anos) identifica-se como uma construção multidimensional vinculada à saúde, à fun-

cionalidade física e cognitiva, à atividade, à produtividade e à capacidade de regulação emocional, tal como o bem-estar individual e econômico e aos recursos ecológicos e coletivos correspondentes com as necessidades de um idoso (OLIVEIRA *et al.*, 2017). É pertinente entender a multidimensionalidade do ser humano, dado que os fatores emocionais afetam o físico e vice-versa (MARTINS *et al.*, 2016); já a diminuição dessa prática acarreta o aumento dos níveis de depressão, estresse, tensão muscular, insônia, entre outros agravos à saúde física e mental (BORSOI *et al.*, 2019).

Entende-se que a formação de profissionais de Educação Física deve considerar a perspectiva do exercício físico, da saúde e do idoso, porque é crescente a necessidade de profissionais para atuarem com esse público em academias, clubes, instituições públicas, clínicas, entre outros locais (ANTUNES; STREIT; MAZO, 2013).

A partir do exposto, por meio deste trabalho, realizado durante o estágio profissional curricular II, do curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) – *campus* Chapecó, objetiva-se verificar o efeito agudo de uma sessão de hidroginástica sobre o estado de humor de idosos.

METODOLOGIA

A pesquisa é de característica experimental. O estudo sucedeu durante o estágio profissional curricular II, que ocorreu em uma academia de natação e hidroginástica na cidade catarinense de Chapecó.

O objetivo de realizar uma pesquisa durante o estágio é mais uma ferramenta para demonstrar que o dia a dia do profissional de Educação Física é um laboratório e que as avaliações são os instrumentos para analisar os efeitos da prática nas diferentes populações atendidas – tendo em vista que o papel das instituições de Ensino Superior vai além de preparar profissionais qualificados para o mercado de trabalho: deve prezar pelas suas possibilidades extensionistas e de pesquisa, antecipar soluções (ANTUNES, 2007), preparar os alunos para o exercício de uma nobre profissão, a qual devem aprender a respeitar (BARROS, 2003).

A seleção dos participantes aconteceu de forma intencional, uma vez que todos os sujeitos das turmas selecionadas foram convidados a participar do estudo. Assim, o grupo de estudo foi composto por mulheres e homens na faixa etária de 50 a 84 anos, praticantes de hidroginástica. Para participar da pesquisa, era necessário frequentar as aulas no mínimo duas vezes por semana.

Para a avaliação do estado de humor, foi aplicada a adaptação da escala de humor de Brunel (Brums), proposta por Rohlfs *et al.* (2008). Estiveram, então, envolvidos 24 indicadores de humor, subdivididos em seis subescalas:

I) raiva: descreve sentimentos de hostilidade, a partir de estados de humor relacionados à antipatia aos outros e a si mesmo;

II) confusão: representa uma resposta à ansiedade e à depressão;

III) depressão: indica humor deprimido;

IV) fadiga: caracterizada por estados de esgotamento, apatia e baixo nível de energia;

V) tensão: refere-se à alta tensão musculoesquelética;

VI) vigor: expresso por estados de energia e animação.

Os avaliados responderam como se sentiam em relação a tais sensações, de acordo com a pergunta norteadora “como você se sente agora”, em uma escala de cinco pontos, em que 0 representava “nada” e 4 indicava “extremamente”.

A escala de humor foi aplicada antes e após o término da sexta sessão, na terceira semana de intervenção, seguindo o cronograma estipulado pela acadêmica. Considerou-se como critérios de exclusão dos participantes aqueles que: a) não responderam em um dos momentos (pré ou pós) a escala; b) não responderam alguma das alternativas; c) assinalaram mais de uma alternativa na mesma pergunta.

As sessões de hidroginástica foram realizadas em piscina aquecida, com duração de 50 minutos, e cada turma frequentava duas vezes por semana. A estrutura da aula obedeceu ao modelo do Programa de exercício físico para idosos (Pefi), proposto por Laux (2019), e a escolha dos exercícios foi feita com base em Baun (2010) e Galdi *et al.* (2004) – na sessão havia música de diferentes ritmos e gêneros. Os materiais utilizados foram uma piscina, um rádio e duas barras.

A periodização foi elaborada a partir de um macrociclo (planejamento anual) para as duas turmas, com objetivo principal em estética, no contexto de perda ponderal e manutenção da saúde. Ainda buscava-se também o aperfeiçoamento da flexibilidade, da coordenação, da lateralidade, da força, do raciocínio, entre outros, além da socialização e do bem-estar,

respeitando a individualidade biológica e as restrições de cada indivíduo.

A sessão específica da intervenção está descrita no Quadro 1. Na parte inicial, foram feitos o alongamento e a mobilidade articular de membros superiores e inferiores durante cinco a oito minutos, a fim de tranquilizar e concentrar os praticantes na sessão de exercício. Em seguida, realizou-se um aquecimento específico de exercícios: corridas, chutes e polichinelo. Na parte principal do treino, foram executados exercícios aeróbicos sem equipamentos, mas, como recurso para intensificar a sessão, aconteceram atividades na barra. Na parte final, foi proposto um alongamento relaxante.

Quadro 1 – Sessão da intervenção

3ª SEMANA	QUINTA-FEIRA
Parte inicial	Flexão lateral para os lados direito e esquerdo do pescoço, flexão para as diagonais direita e esquerda do pescoço e meia rotação de pescoço. Alongamento de membros superiores, tríceps e peitoral. Flexão lateral direita e esquerda do tronco. Rotação de ombro e punho. Flexão de joelho e extensão de quadril. Flexão de quadril e de joelho com rotação de tornozelo. Rotação de quadril. Panturrilha.
Parte principal	Aquecimento específico: corrida no lugar + chutes curtos da perna em extensão + chute com elevação de joelho e braço alternado + polichinelo braço à frente + pressão posterior das pernas (3x). Parte principal: esqui <i>cross-country</i> + balanço do marinheiro + joelho alto com movimento de braço + salto para frente e salto para trás (3x). Chute curto com rolamento do braço + chuta perna atrás com braço no peito + polichinelo braço atrás + saltita tocando o pé (3x). Cotovelo no joelho + flexiona as duas pernas e braço ajuda + rotação de quadril + joelho alto, braço à frente e ao lado (3x). Desliza braço para baixo água + polichinelo perna arrastando + joelho alto, braço atrás e leva + salto girando tronco (3x). Deslizamento das pernas com supino + bombeamento lateral do braço + flexão e extensão do braço (3x). Na barra: bicicleta + elevação dos joelhos + pressão com agachamento + flexão de joelhos na parede e no chão (3x). Movimento de braço ao peito + círculo antebraço + movimento rosca + coice (3x). Troca de lado da piscina, correndo. Joelho alto unilateral na parede + perna aberta no chão e pés na parede + corrida + unilateral flexiona e abduz quadril + sem encostar na parede, flexiona quadril (3x).
Parte final	Flexão lateral direita e esquerda do pescoço, com meia rotação de pescoço. Rotação de ombro e punho. Tronco rotaciona olhar para trás, lado direito e esquerdo. Alongamento do tórax e da coluna. Flexão de joelho e extensão de quadril. Flexão de quadril e de joelho com rotação de tornozelo. Panturrilha alongada.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Os dados do estado de humor foram analisados de maneira descritiva e inferencial. Utilizou-se o teste de Shapiro-Wilk para verificar a normalidade dos dados e o teste de Wilcoxon para a comparação entre os períodos (pré e pós). Para o teste, foi utilizado nível de significância 5% e os dados foram analisados no *software* SPSS, versão 21.0 para Windows.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o orientador do estágio aprovar e liberar o projeto de intervenção, iniciou-se a etapa de intervenção. Na terceira semana, na sessão de treinamento de número 6 (Quadro 1), foi aplicada a escala de humor de Brunel (Brums), proposta por Rohlfes *et al.* (2008), antes de começar e depois de terminar o treinamento. Na primeira aula da semana, a acadêmica orientou e informou seus alunos a respeito da aplicação do questionário na aula seguinte e solicitou que, se possível, chegassem com dez minutos de antecedência, como já era de costume deles.

No entanto, acabaram chegando em horários muito próximos ao início da aula, muitos deles sem seus óculos de grau ou sem vestir a roupa específica para a aula, dificultando a efetivação do proposto para aquela sessão. Apesar disso, a escala de humor foi aplicada, porém em apenas alguns alunos, antes do início e após o término da sessão. A acadêmica não conseguiu aplicar o instrumento em todos, pois também precisava organizar o espaço da aula, ministrá-la e não poderia fazer com que eles perdessem tempo do treino respondendo o questionário.

Na Tabela 1, encontram-se os resultados em média e desvio padrão do pré-teste e do pós-teste do estado de humor dos 12 participantes do estudo. Observa-se que não houve redução do vigor, bem como não houve aumento da fadiga após a aula de hidroginástica.

Tabela 1 – Estados de humor de idosos e adultos antes e após uma sessão de hidroginástica

Estados de humor Grupo geral (n=12)	Pré-teste		Pós-teste		P
	Média	DP	Média	DP	
Tensão	0,33	0,86	0,5	1,24	0,88
Depressão	0	0	0,08	0,29	1
Raiva	0	0	0	0	1
Vigor	11,92	2,94	12,83	3,35	0,29
Fadiga	1,92	2,15	0,83	1,47	0,17
Confusão	0,33	0,65	0	0	0,17

Fonte: Elaborada pelos autores (2020). DP = desvio padrão. P = significância $p < 0,05$. n = número de participantes.

Mesmo os resultados não apresentando diferença em nenhuma variável pré e pós-intervenção, não houve redução do vigor nem aumento da fadiga. Isso diverge dos resultados encontrados por Martins *et al.* (2016) que, ao avaliarem o estado de humor de 65 mulheres com idade média de 63,01 DP 3,79 anos, pré e pós sessão de 60 minutos de hidroginástica, observaram aumento da fadiga depois da aula de hidroginástica. Ainda que tenham havido a redução de dimensões negativas e o aumento do aspecto positivo do humor após a sessão, não se verificou essas diminuições em todos os aspectos avaliados. No estudo de Bezerra *et al.* (2008), que teve como objetivo comparar idosas praticantes e não praticantes de exercício físico, esses pesquisadores evidenciaram que idosas sedentárias exprimem maior tendência a ter estado de humor negativo, sobretudo nos aspectos de depressão, raiva e fadiga quando comparadas a idosas ativas.

No mesmo sentido, Rocha, Bartolomeu e Monteiro (2016), ao compararem o efeito agudo sobre o estado de humor utilizando o questionário Profile of Mood States (POMS) em idosos praticantes e não praticantes de exercício físico, verificaram que praticantes regulares de exercício físico apresentaram valores mais baixos de depressão, tensão, fadiga e confusão em relação aos que não praticavam. Ao passo que no estudo de Borsoi *et al.* (2019), ao analisarem o efeito agudo de um programa de exercício físico em diferentes condições ambientais sobre o estado de humor de 22 idosas, os pesquisadores observaram que não houve diferença significativa sobre o estado de humor, mesmo esse programa demonstrando ser eficaz para manter o alto nível de vigor e o baixo nível de fadiga, dados também encontrados neste estudo.

Existem hipóteses psicofisiológicas de que a liberação de endorfina e dopamina durante o exercício físico produz um efeito relaxante e analgésico ao praticante, atribuindo mais estabilidade positiva em seu estado de humor (CORREIA, 2009), bem como pode ser agente contributivo para o combate de depressão, já que as dimensões negativas associadas a essa patologia apresentam redução após a prática de exercícios físicos (MARTINS *et al.*, 2016).

Além disso, o exercício oferece um ambiente de relaxamento e incentivo ao contato social, agindo no combate ao estresse e à depressão, na melhoria da autopercepção corporal e da autoestima, além de estimular a independência funcional (SANTOS; VECCHIA, 2011). Com isso, é possível promover aos idosos mais tempo de vida com saúde, motivação e uma vida social agradável (CICINCKI; MONTIBELLER; BRAZ, 2011).

Ainda pode-se justificar que não houve redução no estado de humor vigor nem aumento da fadiga após a sessão, em função de que as aulas de hidroginástica são acompanhadas de música (CORREIA, 2009), o que pode promover o bem-estar na aula.

A acadêmica, no processo de observação e intervenção, verificou pontos importantes a serem mencionados, tais como:

- a predominância do número de mulheres nas turmas de hidroginástica, que alguns autores justificam estar relacionado à possibilidade de mais vivência social em espaços que dispõem de ambientes fechados, mais controlados e seguros (CARVALHO; MADRUGA, 2011);
- a predominância do público idoso na modalidade que, embora não seja uma atividade exclusiva para esse público, são quem mais se encontra, em relação ao maior número de praticantes (PAULA; PAULA, 1998);
- a contínua motivação dos indivíduos por meio do profissional, que deve incentivar e estimular os alunos para manterem um ritmo de execução dos exercícios, a fim de não ocorrer a perda de interesse pela atividade (CORREIA, 2009);
- a explicação verbal e gestual dos exercícios deve ser clara, objetiva e de fácil acesso ao aluno, para que todos se entendam naturalmente (CORREIA, 2009).

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO DA PRÁTICA

Ao se verificar o efeito agudo de uma sessão de hidroginástica sobre o estado de humor de idosos, observou-se que nenhuma variável pré e pós apresentou diferença. Todavia não houve nem a redução do vigor nem o aumento da fadiga após a sessão.

Os dados desta pesquisa fortalecem a ideia de que o exercício físico não está relacionado apenas com a melhora em capacidades fisiológicas dos idosos, mas com o estado de humor também, que pode ser alterado pela prática de exercícios físicos.

Na experiência de aplicar um instrumento de pesquisa, destaca-se como limitação do estágio a complexidade do instrumento pela população idosa, havendo a necessidade de aplicá-lo em determinado instrumento em determinados sujeitos do estudo. O controle da intensidade do exercício físico também é necessário, considerando-se

que a intensidade do esforço pode ter sofrido variação entre os sujeitos pesquisados.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental as boas práticas no processo do estágio profissional, principalmente aqueles que possibilitam ao acadêmico a noção de que o ambiente do profissional de Educação Física é um laboratório e de que nem tudo que funciona para algumas pessoas funcionará para outras – tornando, assim, extremamente necessária a aplicação de avaliações e testes para acompanhar o desenvolvimento de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, Londrina, v. 10, n. 10, p. 141-149, 2007.

ANTUNES, G. A.; STREIT, I. A.; MAZO, G. Z. Programas de atividades físicas para idosos: um relato de experiência sobre o ensino da natação. **Revista Cidadania em Ação**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 1-7, jan./jun. 2013.

ARAÚJO, R. C. M.; BARBOSA, M. T. S. Análise comparativa da força muscular de mulheres idosas praticantes de ginástica e hidroginástica. **Movimentum: Revista Digital de Educação Física**, Ipatinga, v. 2, n. 1, p. 1-10, fev./jul. 2007.

BARROS, J. M. C. Considerações sobre o estágio na formação do profissional de educação física. **Revista Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 28-32, ago. 2003. Disponível em: https://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2003/N08_AGOSTO/12_ESTAGIO_NA_FORMACAO_DO_PROFISSIONAL.PDF. Acesso em: 26 maio 2020.

BAUN, M. B. P. **Exercícios de hidroginástica**: exercícios e rotinas para tonificação, condicionamento físico e saúde. 2. ed. Barueri: Manole, 2010.

BENEDETTI, T. R. B.; GONÇALVES, L. H. T.; MOTA, J. A. P. S. Uma proposta de política pública de atividade física para idosos. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 3, n. 16, p. 387-398, jul./set., 2007.

BEZERRA, G. A. *et al.* Estados de humor de idosas praticantes e não praticantes de atividade física. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 7, n. 3, p. 241-246, 2008. Disponível em: https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/upload/artigo/355_1502129051.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

BORSOI, E. *et al.* Estado de humor de idosas durante a prática de exercício

físico em diversas condições ambientais. **ConScientiae Saúde**, São Paulo, v. 1, n. 18, p. 125-131, jan./mar. 2019.

CARVALHO, R. B. C.; MADRUGA, V. A. Envelhecimento e prática de atividade física: a influência do gênero. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 2, p. 328-337, abr./jun. 2011.

CIVINCKI, C.; MONTIBELLER, A.; BRAZ, A. L. O. A importância do exercício físico no envelhecimento. **Revista da Unifebe**, Brusque, v. 1, n. 9, p. 163-175, jan./jun. 2011.

CORREIA, R. A. **Hidroginástica**: benefícios gerais e seus aspectos didáticos e metodológicos. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Unesp, Rio Claro, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/118745/correia_ra_tcc_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 8 set. 2019.

GALDI, E. H. G. *et al.* **Aprender a nadar com a extensão universitária**. Campinas: Ipes, 2004.

GASPAROTTO, L. P. R.; FALSARELLA, G. R.; COIMBRA, A. M. V. As quedas no cenário da velhice: conceitos básicos e atualidades da pesquisa em saúde. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 201-209, 2014.

LAUX, R. C. Aulas de atividade física da universidade da melhor idade de Chapecó: de uma experiência a uma proposta de intervenção com exercícios físicos para idosos. *In*: CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA. **Boas práticas na educação física catarinense**. Florianópolis: CREF3/SC, 2019. p. 53-64.

MACIEL, M. G. Atividade física e funcionalidade do idoso. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 1024-1032, out./dez. 2010.

MARTINS, A. O. *et al.* Estudo de humor e hidroginástica: um estudo quase experimental com idosas. *In*: COSTA, C. P. *et al.* (org.). **Conhecimento em pauta**: artigos científicos graduação 2016/1. v. 3. Chapecó: Unoesc, 2016. p. 273-286.

MAZO, G. Z. *et al.* Aptidão física, exercícios físicos e doenças osteoarticulares em idosos. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 300-306, ago. 2012.

OLIVEIRA, D. V. *et al.* Capacidade funcional e qualidade de vida em mulheres idosas praticantes e não praticantes de hidroginástica. **Revista da Rede de**

Enfermagem do Nordeste, Fortaleza, v. 18, n. 2, p. 156-163, mar./abr. 2017.

PAULA, K. C.; PAULA, D. C. Hidroginástica na terceira idade. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 24-27, jan./fev. 1998.

PERISSÉ, C.; MARLI, M. Idosos indicam caminhos para uma melhor idade. **Revista Retratos**, IBGE, Rio de Janeiro, 19 mar. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24036-idosos-indicam-caminhos-para-uma-melhor-idade>. Acesso em: 25 ago. 2019.

RABELO, R. J. *et al.* Efeitos da natação na capacidade funcional de mulheres idosas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Taguatinga, v. 12, n. 3, p. 57-60, jul./set. 2004.

ROCHA, D. C.; BARTOLOMEU, R. F.; MONTEIRO, A. M. Influência de um programa de treino multicomponente no perfil de humor de indivíduos idosos. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 26., 2016, Porto. **Anais [...]**. Porto: Universidade do Porto, 2016. p. 442-442.

ROHLFS, I. C. 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**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 176-181, maio/jun. 2008.

SANTOS, M. A. G. N.; VECCHIA, G. M. G. Fatores motivacionais que levam mulheres da terceira idade à prática de hidroginástica. **Revista Hórus**, Ourinhos, v. 6, n. 1, p. 170-188, jan./mar. 2011.

SPIRDUSO, W. W. **Dimensões físicas do envelhecimento**. Barueri: Manole, 2005.

TEIXEIRA, C. S. *et al.* Hidroginástica para idosos: qual o motivo da escolha? **Salusvita**, Bauru, v. 28, n. 2, p. 183-191, 2009.

OLIMPIADAS DAS APAES DA REGIÃO SERRANA DE SANTA CATARINA: EDUCAÇÃO FÍSICA PROTAGONISTA NESSE CENÁRIO

Lays Barros¹

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Roberta Martorano

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Gabrielle Amoroso

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Khananda Mesquita

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Luana Rossoni

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Este artigo foi construído a partir do incentivo docente em aulas de esportes paralímpicos e da curiosidade investigativa de colegas acadêmicas do curso de Educação Física – Bacharelado, da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), de Lages, que residem em municípios diferentes da Associação dos Municípios da Região Serrana (Amures).

A Amures é formada por 18 municípios, e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) estão presentes em 12 dessas cidades, atendendo a alunos que apresentam deficiência intelectual e múltipla. O papel das Apaes consiste em reforçar e favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades e proporcionar o apoio necessário às dificuldades encontradas, tendo um conjunto de atividades educacionais especializadas², envolvendo uma equipe multiprofissional³.

1 - *laysbarrosdosantos@hotmail.com*

2 - *Atividades educacionais especializadas são aquelas voltadas à Educação Básica, à vida diária, ao esporte, ao lazer, à estimulação. Enfim, são atividades que visam à integração, participação e realização pessoal na sociedade.*

3 - *A equipe multiprofissional é composta por assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, professores de Educação Física, médicos, professores altamente capacitados, especializados e dedicados para atender a demanda. Além deles, os alunos têm atividades extras, como a computação.*

Enfatiza-se a importância da Apae como instituição promotora da inclusão de pessoas com deficiência, salientando as potencialidades dos alunos que participam das Olimpíadas da região serrana e o protagonismo da Educação Física neste cenário, pois conta-se com a participação de professores que atuam na região serrana para elaborar esta escrita.

Este texto tem os seguintes objetivos: apresentar brevemente o histórico da Apae; relatar a realização das Olimpíadas das Apaes na região serrana; valorizar a Educação Física como importante papel dentro do desenvolvimento dos alunos; destacar os benefícios do esporte na vida das pessoas com deficiências.

O preconceito, em seu aspecto geral, é um assunto, infelizmente, muito presente na sociedade brasileira. Este artigo surgiu para enfatizar a importância da Apae como uma instituição promotora da inclusão de pessoas com deficiência, salientando as potencialidades dos alunos que participam das Olimpíadas.

Pretendeu-se apresentar a importância da Educação Física, guiada por professores capacitados para atuarem com alunos em equipes de desportos individuais e coletivos nas instituições na região serrana de Santa Catarina.

BREVE HISTÓRICO E CONCEITO DA APAE NO CENÁRIO BRASILEIRO

A primeira escola especial da Apae foi fundada no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954, por um casal norte-americano que, ao chegar ao Brasil, não encontrou nenhuma entidade de acolhimento para seu filho com síndrome de Down.

As Apaes tinham como objetivo ensinar noções das atividades de vida diárias, não estando preocupadas em oferecer conhecimento de leitura e escrita (aprendizado escolar), mas sim hábitos para se levar uma vida “normal”.

A Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais [...] Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla. A Rede Apae destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente, atualmente, em mais de 2.200 mil municípios em todo o território nacional (APAE GUARAPARI, 2019, online).

[Tendo como missão] [...] Promover e articular ações de defesa de direitos das pessoas com deficiência e representar o movimento perante os organismos nacionais e internacionais para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas Apaes, na perspectiva da inclusão social de seus usuários (APAE BRASIL, 2020, online).

As Apaes atendem pessoas de ambos os sexos, de todas as idades com necessidades educativas especiais, utilizando recursos e organizações adequados ao atendimento de suas necessidades e capacidades. Entre todos os municípios que a associação está presente, destacam-se 12 cidades da serra catarinense: Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Bom Retiro, Bom Jardim da Serra, Campo Belo do Sul, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, São Joaquim, São José do Cerrito, Urubici e Urupema.

O PROTAGONISMO DOS PROFESSORES E DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS APAES

De acordo com Tibola (2001, p. 27-28),

A Educação Física, pelo seu conceito e abrangência, deve ser considerada como parte do processo educativo das pessoas, seja dentro ou fora do ambiente escolar, por constituir-se na melhor opção de experiências corporais sem excluir a totalidade, criando estilos de vida que incorporem o uso de variadas formas de atividades físicas que, com fins educativos, nas suas possíveis formas de expressão. [...]

A Federação Nacional das Apaes, buscando a garantia do direito às atividades de Educação Física Escolar, Desporto e Lazer às pessoas com deficiências, cria esta Proposta Orientadora das Ações, voltada para duas linhas de ação. A primeira, integrada à Proposta Pedagógica orientada pela Apae Educadora, em que a Educação Física é tratada como componente curricular, ou seja, a Educação Física Escolar, com conteúdos, objetivos e estratégias metodológicas orientadas pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio. A segunda, por meio de Projetos Especiais, fora do contexto da Apae Educadora, que tem por objetivo desenvolver, promover e manter hábitos saudáveis, pela prática de Educação Física, Desporto e Lazer, visando à qualidade de vida do praticante, assim como o preparo para treinamentos e participações competitivas e recreativas.

Ainda segundo Tibola (2001, p. 21),

A Educação Física [...] deve incluir o corpo, o movimento e a ludicidade como aspectos educacionais indissociáveis, e oferecer oportunidades educacionais adequadas ao desenvolvimento integral e à manutenção da saúde na busca de uma efetiva participação e integração social.

Ressalta-se que são “[...] oferecidas atividades de iniciação e treinamento desportivo, visando competições locais, regionais, nacionais e internacionais” (TIBOLA, 2001, p. 58), nas quais podem ser citadas as Olimpíadas Especiais das Apaes.

Em 1973, foi a realizada a I Olimpíada Nacional das Apaes e instituições especializadas. Em Santa Catarina, esses jogos são promovidos pela Fundação

Catarinense de Esporte (Fesporte), tendo como objetivo promover a inclusão, o desenvolvimento e o lazer das pessoas com deficiência nas suas respectivas modalidades⁴ (baseadas na classificação funcional de seus praticantes).

Para participar das Olimpíadas, são realizadas classificações: na primeira etapa, as provas são realizadas durante os jogos da região serrana, com as delegações de todos os municípios que delas fazem parte. Os que conseguirem os melhores tempos e se consagrarem campeões são convocados para serem os representantes na Olimpíada Estadual das Apaes. A partir dos resultados positivos, vão avançando as etapas para as competições nacionais e internacionais.

Dessa forma, destaca-se a importância da Educação Física e de seus profissionais dentro das Apaes que, com treinamentos, aulas e muita dedicação, colaboram para o melhor desenvolvimento e crescimento de seus alunos, proporcionando e oportunizando diversas experiências.

MODALIDADES PRATICADAS NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO SERRANA DE SANTA CATARINA

ATLETISMO

A modalidade do atletismo tem muitos adeptos dentro das Apaes da região serrana de Santa Catarina, já que proporciona diversas provas com diferentes categorias, as quais possibilitam a participação dos mais diversos alunos.

O atletismo é praticado por atletas com deficiência física, visual ou intelectual. Há provas de corrida, saltos, lançamentos e arremessos, tanto no feminino quanto no masculino. Os competidores são divididos em grupos de acordo com o grau de deficiência constatado pela classificação funcional. Os que disputam provas de pista e de rua (velocidade, meio fundo, fundo e maratona) e salto em distância, levam a letra T (de track) em sua classe. Suas classificações são:

- T Track (pista)
- T11 a T13 | deficientes visuais
- T20 | deficientes intelectuais
- T31 a T38 | paralisados cerebrais (31 a 34 para cadeirantes; 35 a 38 para andantes)
- T40 e T41 | anões
- T42 a T44 | deficientes nos membros inferiores
- T45 a T47 | deficientes nos membros superiores
- T51 a T54 | competem em cadeiras de rodas

4 - As modalidades praticadas pelos municípios são: atletismo (Campo Belo do Sul, Bom Jardim da Serra, São Joaquim e Correia Pinto); bocha paralímpica (Lages e São Joaquim) e tênis de mesa (Correia Pinto).

- T61 a T64 | amputados de membros inferiores com prótese (CPB, 2020a, online).

Já os atletas que fazem provas de campo (arremessos, lançamentos e saltos em altura) são identificados com a letra F (*field*) na classificação, sendo:

- F *Field*
- F11 a F13 | deficientes visuais
- F20 | deficientes intelectuais
- F31 a F38 | paralisados cerebrais (31 a 34 para cadeirantes; 35 a 38 para andantes)
- F40 e F41 | anões
- F42 a F46 | amputados ou deficiência nos membros superiores ou inferiores (F42 a F44 para membros inferiores e F45 a F46 para membros superiores)
- F51 A F57 | competem em cadeiras de rodas (sequelas de poliomielite, lesões medulares, amputações)

Para os atletas deficientes visuais, as regras de utilização de atletas-guia e de apoio variam de acordo com a classe funcional. Nas provas de 5.000 m, de 10.000 m e na maratona, os atletas das classes T11 e T12 podem ser auxiliados por até dois atletas-guia durante o percurso (a troca é feita durante a disputa). No caso de pódio, o atleta-guia que terminar a prova recebe medalha. O outro, não. Há, também, situações específicas em que um guia que não estava inscrito inicialmente em determinada prova tenha de correr. Neste cenário, ele não recebe medalha, caso suba ao pódio.

Atleta-guia e apoio

- T11 Corre ao lado do atleta-guia e usa o cordão de ligação. No salto em distância, é auxiliado por um apoio.
- T12 Atleta-guia e apoio, no salto, são opcionais.
- T13 Não pode usar atleta-guia nem ser auxiliado por um apoio no salto (CPB, 2020a, online).

Diante de tantas possibilidades, a Educação Física se torna essencial como intermediadora do conhecimento e da prática dessa modalidade, que não apenas deve ser voltada ao rendimento, mas também acoplada às aulas dentro da instituição.

BOCHA

Uma das principais modalidades praticadas dentro das Apaes é a bocha paralímpica, sendo praticada por atletas que têm elevado grau de paralisia cerebral ou deficiências severas. O objetivo do jogo consiste em acertar com bolas coloridas a bola branca (alvo), que fica posicionada dentro de uma área limitada. Para os lançamentos serem realizados, os atletas

são limitados a um espaço demarcado, onde ficam sentados em cadeiras de rodas. Aqueles com maior grau de dificuldade usam utensílios (como a calha) e podem contar com ajudantes (calheiros) para fazerem seus arremessos. Para os demais, é permitido utilizar as mãos e os pés.

Na última participação da XXI Olimpíada Estadual das Apaes na cidade de Gaspar, em 2018, a equipe de bocha alcançou resultados positivos, classificando-se para as próximas etapas. Esse foi um marco importante para as Apaes da região serrana.

As provas são realizadas tanto na categoria feminina quanto na masculina, sendo individuais, em duplas ou por equipes. Existem quatro categorias na bocha paralímpica: BC1, BC2, BC3 e BC4. Para realizar tal divisão, são usados os critérios do grau da deficiência e da necessidade de auxílio: na BC1, os atletas têm a opção de receber ajuda de terceiros para ajustar sua cadeira ou receber bolas; nas BC2 e BC4, não é permitido nenhum tipo de auxílio aos jogadores; na BC3, estão os deficientes mais severos e necessitam de auxílio dos calheiros e instrumentos auxiliares (CPB, 2020b).

A bocha paralímpica é uma modalidade impressionante pelo fato de proporcionar a pessoas com severos graus de deficiência a oportunidade de se superarem e serem integradas à sociedade.

TÊNIS DE MESA

Nas classificações do tênis de mesa, segundo o Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB, 2020c, online),

Os atletas são divididos em onze classes distintas. Mais uma vez, segue a lógica de que quanto maior o número da classe, menor é o comprometimento físico motor do atleta. A classificação é realizada a partir da mensuração do alcance de movimentos de cada atleta, sua força muscular, restrições locomotoras, equilíbrio na cadeira de rodas e a habilidade de segurar a raquete.

- Cinco para cadeirantes (1, 2, 3, 4 e 5)
- Cinco para andantes (6, 7, 8, 9 e 10)
- Uma (11) para andantes deficientes intelectuais

Fora do treinamento de rendimento, o tênis de mesa é uma ótima opção nas aulas de Educação Física, pois é estimulante e divertido, além de possibilitar variações de suas regras para integrar ainda mais os alunos.

CONCLUSÃO

O protagonismo da Educação Física, por intermédio dos educadores físicos dentro das Apaes, é de suma importância para o sucesso dos alunos, que conquistam bons resultados e sentem orgulhosos de si mesmos, melhorando sua autoestima. A Educação Física é capaz de mostrar à sociedade que os indivíduos deficientes são capazes de se superar e que são iguais a todos, não necessitando de qualquer tipo de diferenciação social.

O objetivo deste artigo foi mostrar a importância dessas instituições de ensino especializado e de como elas podem auxiliar e melhorar a convivência social e a qualidade de vida dos alunos. Por meio deste relato, foi possível desenvolver um olhar mais atento e sensível a essas demandas.

Em um futuro próximo, as bacharelandas que escrevem este texto terão a satisfação e o orgulho de poder contribuir ativamente com quem apresenta algum tipo de deficiência, por meio de sua profissão, estando integradas plenamente à sociedade.

Por fim, o presente artigo teve o intuito de incentivar novas discussões sobre o tema, oportunizando aos graduandos e novos acadêmicos de Educação Física materiais para pesquisa que possam auxiliar em projetos futuros e na formação de profissionais qualificados e bem informados para trabalhar como educadores físicos.

REFERÊNCIAS

APAE BRASIL. **Quem somos**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://apaebrazil.org.br/pagina/a-apae>. Acesso em: 26 maio 2020.

APAE GUARAPARI. História | Apae. **Apae-ES Guarapari**, Guarapari, 7 jan. 2019. Disponível em: <https://www.apaes.org.br/guarapari/noticias/detalhe/historia-apae>. Acesso em: 26 maio 2020.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO (CPB). **Atletismo**. São Paulo, 2020a. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/modalidades/46/atletismo>. Acesso em: 27 mar. 2020.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO (CPB). **Bocha**. São Paulo, 2020b. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/modalidades/51/bocha>. Acesso em: 27 mar. 2020.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO (CPB). **Tênis de mesa**. São Paulo, 2020c. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/modalidades/52/tenis->

-de-mesa. Acesso em: 27 mar. 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório Nacional de Desenvolvimento do Brasil**. O movimento é vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Brasília: PNUD, 2017.

TIBOLA, I. M. (coord.). **Educação física, desporto e lazer**: proposta orientadora das ações educacionais. Brasília: FENAPAEs, 2001.

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