

Organizadores

**Camila da Cunha Nunes
João Derli de Souza Santos**

Práticas Emergentes em Educação Física



EDITORA

UNIFEBE

Práticas Emergentes em Educação Física

Titulares Conselho Editorial

Rosemari Glatz
Rafaela Bohaczuk Venturelli Knop
Carla Zenita do Nascimento
Edinéia Pereira da Silva Betta
Heloisa Maria Wichern Zunino
Rosana Paza
Denis Boing
Jeisa Benevenuti
Ricardo José Engel
Marcilene Pöpper Gomes
Pastor Claudio Siegfried Schefer

Suplentes Conselho Editorial

Thayse Helena Machado
Simone Sartori
Angela Sikorski Santos
Wallace Nobrega Lopo
Eliani Aparecida Busnardo Buemo
Sergio Rubens Fantini
Andrei Buse
Marco Antonio Cortelazzo
Aluizio Haendchen Filho
Joel Haroldo Baade
Padre Eder Claudio Celva

Produção Editorial

Equipe Editora da UNIFEBE

Projeto Gráfico

Egon Henrique Kohler Formonte

Diagramação

Bernardo Vinicio Tell

Revisão

Rosana Paza



UNIFEBE

Reitor

Günther Lothar Pertschy

Pró-Reitor de Ensino de Graduação

Heloisa Maria Wichern Zunino

Pró-Reitora de Pós-gradu- ação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Edinéia Pereira da Silva Betta

Pró-Reitor de Administração

Alessandro Fazzino

Coordenação Editorial

Rosemari Glatz

Esta publicação compõe-se de texto avaliado e selecionado nos termos Edital de Chamada Pública para publicação de livros de Nº 06/2018, da Editora da UNIFEBE. Meios de publicação: impresso e ebook.

Organizadores

Camila da Cunha Nunes

João Derli de Souza Santos

Práticas Emergentes em Educação Física

Editora UNIFEBE

Centro Universitário de Brusque Fundação Educacional de Brusque

Endereço: Rua Dorval Luz, 123, Bairro Santa Terezinha

Brusque - SC, CEP: 88352-400

Caixa Postal: 1501

Telefone: (47) 3211-7000

Site: www.unifebe.edu.br

E-mail: editora@unifebe.edu.br

Impressão Gráfica

Capa: papel couche 250g/m² fosco

Miolo: papel off-white 90g/m²

Dimensões: 140mm x 210mm

Tiragem: 50 exemplares

Nunes, Camila da Cunha.

Práticas emergentes em Educação Física / Camila da Cunha Nunes, João Derli de Souza Santos. –

Brusque: Ed. UNIFEBE, 2018.

400 p. : il. ; 21 cm.

ISBN 978-85-98713-22-9

1. Educação física – Estudo e ensino. I. Santos, João Derli de Souza. II. Título.

CDD 796

Ficha catalográfica elaborada por Bibliotecária - CRB 14/727

Copyright © 2018 Editora da UNIFEBE

Todos os direitos reservados. Qualquer parte desta publicação poderá ser reproduzida, desde que citada a fonte. Os capítulos/artigos são de responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial ou da Editora.

PREFÁCIO

O Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE é uma instituição comunitária que está há 45 anos promovendo educação superior de qualidade, formando cidadãos profissionais em diversas áreas do conhecimento e está comprometida com o desenvolvimento de pessoas e da sua comunidade local e regional.

A proposta de ensino superior da UNIFEBE consiste em aliar sólida formação profissional, que desenvolva os conhecimentos, habilidades e competências necessárias para atender às exigências do mercado de trabalho, à formação de cunho humanístico, que colabore com a construção do ser humano integral, capaz de participar de modo ativo da vida social e política da sua comunidade, com ética e responsabilidade social.

Por ser uma IES comunitária, está em seu DNA a interação e diálogo constante com a comunidade. Por meio das atividades de ensino, articuladas à Pesquisa e à Extensão, os acadêmicos interagem com a comunidade, buscando soluções para superar os problemas e dificuldades que emergem cotidianamente na vida em sociedade.

Dessa forma, acreditamos que estamos preparando nossos acadêmicos para atuar com profissionalismo e competência técnica para lidar essencialmente com os desafios da vida, atrelado ao propósito de buscar o melhor para o mundo ao seu redor.

Atualmente, 20 cursos de graduação edificam o ensino superior da UNIFEDE, e aqui destacamos o curso de **Educação Física**, que desde a sua implantação, em 2004, forma profissionais qualificados com competência e senso crítico, preparados para os desafios da profissão e da vida, prestando um excelente trabalho na formação de professores de Educação Física e de Bacharéis, aptos a atuar nos esportes, no lazer, na prevenção e promoção da saúde melhorando a condição e qualidade de vida das pessoas.

O curso de **Educação Física** ratifica o conceito de Instituição Comunitária, pois tem uma intervenção forte na comunidade, atuando em escolas públicas e privadas, bem como em academias, clubes e espaços de saúde. As atividades das disciplinas do curso, especialmente, o



Estágio Supervisionado e a Prática como Componente Curricular, é que viabilizam as experiências e o contato nas comunidades.

Por meio dessas disciplinas os acadêmicos põem em prática os conhecimentos e competências aprendidos durante as aulas, levando à comunidade um leque de oportunidades e atividades que contribuem para a melhoria da qualidade de vida dos participantes. Atividades relacionadas à manutenção e prevenção à saúde, lazer e recreação são uma constante nos programas e conferem ao acadêmico a possibilidade de articular os conhecimentos teóricos à prática, a partir das experiências e, consequentemente, a construção de novos saberes.

Neste ano de 2018, como resultado de todo esse trabalho, especificamente do Estágio Supervisionado, o curso de educação Física, em seus 14 anos de existência, brinda-nos com a publicação do livro **Práticas Emergentes em Educação Física**.

O livro é fruto de um excelente trabalho realizado pelo corpo acadêmico do curso, docentes e discentes, que acreditam e defendem uma educação de qualidade, pautada nos princípios e valores da formação integral do ser humano e a dimensão comunitária que alicerça a missão institucional.

A leitura dos artigos possibilitará a reflexão, o compartilhamento e a construção de novos saberes e experiências, fomentando a promoção de práticas inova-



doras e do aprendizado ativo, aliado à vida real. O livro deixará um legado para os profissionais da educação física e demais interessados pela área.

Desejo uma excelente leitura e viagem ao mundo do conhecimento das ciências. Que novos conceitos e novas práticas germinem a partir do belo trabalho científico aqui apresentado. Que a leitura conjecture o desenvolvimento de soluções para os desafios reais de nossa sociedade e que possa colaborar para a construção de um mundo melhor.

Professora Heloisa Maria Wichern Zunino
Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UNIFEBE



SUMÁRIO

MENSAGEM CORPO EDITORIAL.....13

Rosemari Glatz

INTRODUÇÃO.....17

Camila da Cunha Nunes e João Derli de Souza Santos

PARTE 1 – TEXTOS LICENCIATURA

CAPÍTULO 1: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA DA UNIFEDE.....23

João Derli de Souza Santos, Gabrielle de Mello,
Rafael José Paes e Tais Tamara Juncks

CAPÍTULO 2: INTEGRAÇÃO X INCLUSÃO: como as políticas públicas têm sido postas em prática nas aulas de Educação Física?.....61

Jéssica Thaís Voss e Marco Aurélio da Cruz Souza



CAPÍTULO 3: O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA REPRESENTATIVIDADE.....101

Gabriel Felipe Schutz, Ariane Petroski de Britto,
Kamila Trainotti e Camila da Cunha Nunes

CAPÍTULO 4: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE BRUSQUE – SC SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE UM COLEGA COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....139

Fernanda Scarlet Nasgieweitz Tottene, Jhoubert Marck Perazza Schaefer, Tatiane Maurici e Adonis Marcos Lisboa

CAPÍTULO 5: EDUCAÇÃO FÍSICA E CORPOREIDADE: (des)encontros identificados nos discursos dos professores de Educação Física do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).....177

Lucas Duarte, Bruna de Almeida Laureano e Marco Aurelio da Cruz Souza



CAPÍTULO 6: A CONTRIBUIÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: uma análise à luz dos professores da educação infantil.....215

Fernanda de Farias Crespi, Lucas de Souza,
Maria Eduarda Baron e Camila da Cunha Nunes

PARTE 2 – TEXTOS BACHARELADO

CAPÍTULO 7: A CONTRIBUIÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PACIENTES ESQUIZOFRÊNICOS EM CASA DE ASSISTÊNCIA DE BRUSQUE/SC.....249

Andréia Bósio, Daisy Paula de Souza e André Luiz de Oliveira Braz

CAPÍTULO 8: ESTILO DE VIDA E FATORES INTERVENIENTES DE UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....275

Janaina Coelho, Suzan Gracieli Modsiéski e Almir Schmitt Nett



CAPÍTULO 9: INFLUÊNCIA DO TREINAMENTO RESISTIDO COM PESOS PARA AS ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA DE LONGEVOS.....305

Amanda dos Santos, Jovani Baron e Adonis Marcos
Lisboa

CAPÍTULO 10: SÍNDROME METABÓLICA E EXERCÍCIO: uma revisão sistemática.....337

Paulo Bohn Junior e Almir Schmitt Netto

CAPÍTULO 11: DEGENERAÇÃO ÓSSEA EM MULHERES SEDENTÁRIAS E A PRÁTICA REGULAR DE EXERCÍCIOS FÍSICOS COMO PREVENÇÃO DA OSTEOPOROSE.....367

José Antônio Mafessoli, Maria Emília Facchini Perão e
André Luiz de Oliveira Braz

SOBRE OS AUTORES.....395



Da Comunidade Para a Comunidade

Rosemari Glatz

A Fundação Educacional de Brusque – FEBE, mantenedora do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, foi instituída pela Lei Municipal Nº 527, de 15/01/1973 fazendo com que o ensino superior se tornasse uma realidade na região de Brusque. Resultado de necessidade de expansão, interiorização e regionalização do ensino superior, sua criação foi uma resposta às reivindicações da comunidade, uma vez que os cursos superiores estavam concentrados apenas na capital do Estado, fazendo com que muitos jovens deixassem de estudar por falta de oportunidade na região.

Com cultura voltada para a produção industrial, Brusque é conhecida nacionalmente pela sua força econômica, especialmente na área têxtil e, mais



recentemente, no segmento metal mecânico, com grande projeção nos mercados interno e de exportação. A veia empreendedora dos imigrantes europeus que colonizaram a região criou a indústria a partir do final do século XIX e, desde 1973, a UNIFEBE atua no ensino superior formando as lideranças que movem a economia regional. Com fortes vínculos e compromissos com a comunidade na qual está inserida, a instituição se aperfeiçoa constantemente e investe no processo de desenvolvimento regional.

De longa data, era a vontade da UNIFEBE conseguir fazer com que as obras produzidas pela comunidade acadêmica fossem imortalizadas pelo ato da publicação. Onde há um desejo, há um caminho e, deste modo, entendemos que já era hora de divulgar, para além dos limites da academia, aquilo que se produz em termos de pesquisa e inovação. Também entendemos ser urgente garantir o espaço para novos autores e/ou pesquisadores cuja publicação em outros nichos editoriais do mercado poderia ser mais dificultosa, motivos mais que suficientes para que déssemos um passo à frente e, com grande entusiasmo, já em 2017 inauguramos um novo tempo: a publicação de obras pela editora própria da UNIFEBE, dando mostra inequívoca do alcance de sua maturidade intelectual.

Ao publicar da comunidade para a comunidade, a instituição vem reafirmando sua própria identidade



comunitária. Ao mesmo tempo, exerce um papel político fundamental, qual seja, a socialização do conhecimento, além de tornar-se um fator de fomento à qualidade do ensino acadêmico, em todas as áreas do saber. De igual modo, numa contribuição à bibliodiversidade, a editora da UNIFEBE tem investido na preservação da história e da memória local, e da cultura regional no seu mais amplo espectro.

Anualmente a UNIFEBE promove chamadas que apoiam financeiramente novas publicações. E é dentro desta proposta que a presente obra, contemplada para publicação nos termos do Edital nº 06/2018 que abriu chamada de textos para publicação de livros cujo autor, autores ou organizadores fossem funcionários técnicos-administrativos e/ou docentes lotados na UNIFEBE, é oferecida ao público. O Edital nº 06/2018 priorizou a publicação de obras coletivas e, como critérios de avaliação, considerou quesitos como originalidade, adequação metodológica, clareza, atualidade, qualidade acadêmica e relevância no que diz respeito à contribuição para a respectiva área do conhecimento.

Ao completar 45 anos de existência, cientes de que o conhecimento se constrói com o esforço e junção de “muitas mãos, cabeças e corações”, esta obra é a mostra concreta do esforço coletivo de professores, alunos e funcionários da UNIFEBE para a construção do conhecimento, e oferece material de qualidade para uma



leitura produtiva.

Ler estimula a criatividade, trabalha a imaginação, exercita a memória, contribui com o crescimento do vocabulário, melhora a escrita e aproxima as pessoas. Aproveite esta obra que chega à suas mãos e dedique algum tempo para extrair o que ela traz de melhor: uma contribuição ao conhecimento. Boa leitura!

Rosemari Glatz
Coordenadora da Editora da UNIFEBE



INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) possuem, a cada dia, o compromisso e a responsabilidade de pensar um mundo melhor. Um mundo em que as relações humanas devem transcender as relações econômicas, geralmente alicerçadas no imediatismo e no consumismo alienado e descartável. Dito de outra forma, as IES possuem um compromisso com a formação cidadã, uma vez que disponibilizam à sociedade profissionais de toda a ordem.

As notícias que muitas vezes chegam até nós, remete-nos a uma realidade social na qual os jovens consomem atitudes que não refletem resultados positivos, nem a eles, tampouco para o mundo. A Organização Mundial da Saúde alerta, já há algum tempo, para



a existência de uma parcela mundial de jovens obesos, e outra parcela preocupada com a estética do corpo, esses últimos, acreditando que um corpo “bonito” é um corpo saudável. Acreditamos que é possível mudar essa concepção, sendo os espaços escolares, os espaços de saúde, as academias e as atividades físicas de lazer, um ótimo lugar para refletir e (re) pensar essa realidade.

Imbuídos desse sentimento, aceitamos o desafio de compilar em um livro, uma experiência desafiadora, e, ao mesmo tempo, muito rica e permeada por experiências humanas, preocupadas com uma sociedade alicerçada em valores a favor da vida. Trata-se de um livro que resulta de momentos vividos por nossos acadêmicos fora dos muros da academia e para além das atividades de ensino.

O livro reúne trabalhos de acadêmicos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), orientado por seus professores de estágio. São recortes de experiências vivenciadas em espaços escolares, espaços de saúde, academias, e outros, do município de Brusque e regiões vizinhas, cumprindo uma exigência curricular, resultando no Relatório Final da disciplina de Estágio Supervisionado.

A disciplina de Estágio Supervisionado na Licenciatura, ocorre no 5º, 6º e 7º semestres, nos quais os acadêmicos devem experienciar ações que os permitam



desenvolver habilidades e atitudes necessárias à aquisição de competências profissionais por meio da articulação entre teoria e prática no processo de formação dos profissionais que atuarão na educação, apresentando um espaço reservado para a práxis em Educação Física. No bacharelado, os acadêmicos do 9º semestre devem buscar desenvolver habilidades e atitudes necessárias à aquisição de competências profissionais, por meio da articulação entre teoria e prática no processo de formação profissional, que atuarão nas áreas de conhecimento e intervenção humana, como foco nas diferentes áreas de atuação. Experienciam suas habilidades e atitudes em academias, unidades básicas de saúde, hospitais, clubes, condomínios, escolinhas esportivas, entre outros espaços.

Ao finalizarem o estágio, socializam as experiências vividas com os demais acadêmicos, por meio da elaboração de Relatório Final, composto por uma pesquisa científica, algumas aqui compiladas.

Entendemos que as experiências vivenciadas pelos estudantes, e aqui compartilhadas, contribuirão para a sua formação cidadã, pois elas se materializaram em situações concretas, até então não experimentadas, tornando-os mais humanos e críticos sobre os espaços que irão atuar. Ainda, entendemos que o campo de estágio, além de desmistificar realidades e preconceitos, faz de nossos acadêmicos, profissionais comprometidos com



uma realidade concreta.

O livro está organizado em duas partes e dividido em 11 capítulos. Na primeira, apresentamos os textos surgidos a partir das experiências vivenciadas na Licenciatura e na segunda, as decorrentes do Bacharelado. A produção do conhecimento em Educação Física; inclusão; políticas públicas; esporte; corporeidade; o processo de desenvolvimento da criança; exercício físico para grupos especiais; estilo de vida e fatores intervenientes; síndrome metabólica e exercício; e, saúde, serão temas abordados ao longo do livro.

Por fim, queremos compartilhar com a UNIFE-BE, comunidade local e regional, as experiências vivenciadas pelo Curso de Educação Física e seus professores de estágio. Ainda, queremos render um agradecimento especial aos professores e ex-acadêmicos, agora profissionais que, na condição de autores deste livro, se comprometeram com a realização de um trabalho sério, tornando a marca UNIFEBE conhecida e reconhecida como uma instituição de ensino, também comprometida com a qualidade e com a formação cidadã.

Muito obrigado e boa leitura!

Professora Dra. Camila da Cunha Nunes
Professor Dr. João Derli de Sousa Santos



PARTE 1

TEXTOS LICENCIATURA





A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA DA UNIFEBE

1

João Derli de Souza Santos
Gabrielle de Mello
Rafael José Paes
Tais Tamara Juncks

INTRODUÇÃO

Este estudo investigou a produção do conhecimento na área da Educação Física escolar, e tem como fonte as pesquisas realizadas por Sánchez Gamboa (1987), na Universidade Estadual de Campinas, bem como o trabalho realizado por Santos (2012), na mesma universidade, sobre a Produção do Conhecimento em Educação Física: Análise Epistemológica das Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação nas Universidades Públicas da Região Sul do Brasil (2000-2010). O autor apresenta os dados que demonstram a produção científica na região sul, os quais se concentram nas Abordagens



Empírico-Analíticas, Fenomenológicos-Hermenêutica, Crítico-Dialéticas e Pós-Moderna. Há outras pesquisas sobre a produção científica. “As diversas concepções dão suporte às abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção de conhecimento” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1996, p. 7).

A pesquisa Epistemológica busca captar as mudanças ocorridas, os avanços, e as fragilidades na produção científica. A Epistemologia permite sistematizar a ciência de modo geral e possibilita análises mais rigorosas sobre a produção do conhecimento.

É oportuno salientar que, durante o estágio supervisionado, encontraram-se algumas dificuldades em definir o objeto de estudo. A partir do diálogo com alguns professores do curso, surgiu a ideia de realizar o mapeamento dos relatórios finais que foram produzidos no curso de Educação Física licenciatura do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), criado em 11 de setembro 2003, considerando uma possível contribuição para os futuros acadêmicos, além de proporcionar novos registros e estudos.

Este estudo se justifica pela lacuna de pesquisas que investigam os estudos realizados pelos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física no estado de Santa Catarina. E considerando uma possível contribuição para os futuros acadêmicos além de proporcionar novos registros e estudos para o curso de Educação Física da UNIFEBE.



A partir dessas considerações iniciais tem-se como objetivo deste estudo: analisar a produção de conhecimento com base nos Relatórios Finais de Estágio, do curso de Educação Física da UNIFEBE do período de 2009 a 2014. Para isso, fez-se necessário a análise detalhada de cada relatório para desvelar os fundamentos, que orientaram os estudos e descrever as principais tendências que orientaram os relatórios.

EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O termo Epistemologia surgiu após a modernidade em 1854. Epistemologia, com as mesmas exatas palavras “significa “teoria da ciência”, é o ramo da Filosofia que estuda a investigação científica e seu produto, o conhecimento científico” (BUNGE, 1980, p. 5).

A epistemologia de um modo geral diferencia-se da teoria do conhecimento geral e refere-se a um determinado conhecimento específico. Há muito tempo, a filosofia se ocupava de todos os aspectos providos do ser humano.

Após a Idade Média, correntes modernistas buscaram esse rompimento, declarando a independência da ciência. A partir desse rompimento a ciência foi então desarticulada da filosofia, buscando sua própria área de atuação. Sánchez Gamboa (1996, p. 18), melhor se explica esse rompimento entre filosofia e ciência:



A separação entre ontologia, teoria do conhecimento e lógica foi o resultado do avanço das ciências naturais que permitiu o desenvolvimento de uma teoria e um método do conhecimento, sem necessitar da ontologia que trata das essências, leis gerais do ser, etc., rompendo assim com o pensamento metafísico imperante na época. Mas a partir daí a Filosofia se distancia da ciência, na medida em que o empirismo e o positivismo se definem como métodos científicos e como posturas filosóficas.

A Epistemologia, como já mencionado, é reflexão sobre a pesquisa científica. Por tratar-se de um significado muito extenso, a filosofia da ciência pode ser compreendida como o todo da qual a epistemologia faz parte.

Apesar de existir uma coerente diferença teórica entre a teoria do conhecimento e epistemologia, ela pode não ser observada na prática, principalmente, quando ocorrem limitadas atitudes.

Segundo alguns autores, a Epistemologia pode ser conceituada com diferentes entendimentos. No qual se destacam os autores Habermas (1982), Sánchez Gamboa (1996), Piaget (1978), Bachelard (1971) e Lalande (1993).

Para Habermas (1982, p.115), “A teoria da ciência deixa de ser mera análise epistemológica dos princípios dos diversos saberes ou análise metodológica do sistema de procedimentos científicos, mas é posição filosófica da teoria do conhecimento”. Para Sánchez Gamboa



(1996, p. 27), “a epistemologia se designa da filosofia das ciências com sentido mais preciso”.

A Epistemologia é a passagem do estágio de menor compreensão para os estágios de maior compressão; esse método supõe que a ciência está em desenvolvimento de forma progressiva (PIAGET, 1978).

Bachelard (1971) sugere observar sobre as filosofias subentendidas nas práticas dos cientistas, dando às ciências a filosofia que elas merecem. A função da filosofia é a construção de uma epistemologia que objetive a produção dos conhecimentos científicos sobre todos os aspectos. A epistemologia deve investigar as relações entre ciência e sociedade, entre ciência e as instituições científicas e as relações das diversas ciências entre si. A ciência, para Bachelard (1971), não é representação, mas sim ação. Não é contemplando, mas construindo, produzindo, corrigindo, criando que o espírito chega à verdade.

Considerando os estudos dos principais autores da história da Epistemologia, conclui-se que Epistemologia é o estudo da origem do conhecimento, deixando o lado empírico para ser uma análise científica.

Para Sánchez Gamboa (2010, p. 20), “a epistemologia, tem por objeto a própria ciência e a maneira como ela estuda os seus objetos (primeiro nível), interrogando-a sobre seus princípios, seus fundamentos, seus métodos, suas condições de validade e seus resultados”.



Para uma produção do conhecimento faz-se necessário um embasamento por meio de instrumentos e produções teóricas já pesquisadas, não podendo haver prática produtora de conhecimentos por métodos empíricos. Assim sendo, a ciência é construída a partir de uma teoria específica, considerando seu trajeto poderá sofrer modificações (ESCOBAR et al., 1971).

Assim como as outras áreas que se encontram numa definição Epistemológica, a Educação Física ainda busca consolidar-se na pesquisa, sobre a reflexão relativa à produção do conhecimento.

A Educação Física é uma ciência que sofreu várias influências das chamadas ciências mães, sendo as que mais se destacam: Aprendizagem Motora, Sociologia do esporte e Fisiologia do esporte. Todas elas contribuíram na busca do conhecimento, e por vezes a Educação Física flutua por todas essas áreas sendo ponto de passagem e não como ponto de partida como a Psicologia, a Sociologia e a Economia (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010).

Com as mais recentes pesquisas realizadas no campo da Educação Física esse tipo de flutuação está se revertendo, no qual o ponto de partida passa a ser os próprios fenômenos no ramo, mais especificamente surgidos diretamente da ação prática, do movimento, da motricidade humana e da cultura corporal (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010).



Para Bunge (1980), a pesquisa tem o objetivo de resolver um conjunto de problematizações levantadas pelo pesquisador. Se ele não possui conhecimento adequado, ele não estará apto para propor soluções aos problemas e questionamentos que irão surgindo ao longo da pesquisa, não aplicando, assim, o método científico.

Segundo Sánchez Gamboa, (2010, p. 34),

[...] a Educação Física, ou as Ciências do Esporte perfilam-se como ciências com especificidades e objetos próprios, tais como: motricidade humana, as ações e reações, os movimentos do corpo humano, as práticas desportivas, as condutas motoras, a cultura corporal, etc.

Na Educação Física deve-se estreitar teoria e prática, proporcionando, assim, um maior embasamento do profissional no seu dia a dia. Essa práxis deve ocorrer desde o início de sua formação, sendo acompanhada/supervisionada por alguém capacitado, de forma que o acadêmico adquira esses conhecimentos e os utilizem mesmo sem perceber (DARIDO, 1995). A forma considerada mais qualificada na construção do conhecimento pode ser por meio da pesquisa científica e estará articulada à Educação Física pela produção da natureza humana, sendo baseada num arcabouço biofísico natural e, assim, projetando de forma intensa, outras possibilidades na Educação (SAVIANI, 1991).



TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS ANOS 80

Surge na Europa, no final do século XVIII início do século XIX a Educação Física no contexto escolar. Essa disciplina escolar passou a receber uma atenção especial das autoridades estatais e das classes hegemônicas daquele período, por verem nelas a possibilidade de uma preparação da mão-de-obra por meio do cuidado com o corpo (REZENDE, 2008).

No Brasil, no século XX, nas primeiras quatro décadas, a Educação Física escolar foi determinada pelos movimentos de ginástica e pela instituição militar, e as aulas eram inclusive de práticas acompanhadas de instrutores militares. Apenas no ano de 1939 que foi criada a primeira escola civil de formação de professores na área de Educação Física, visando totalmente o interesse na promoção e na prevenção da saúde dos alunos em si (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Com o fim da II Guerra Mundial e o fim da ditadura militar logo chega ao Brasil, dois métodos de ensino que se fizeram muito importantes na área da Educação Física escolar. Um deles é o Método Natural Austríaco e o outro o Método da Educação Física 14 Desportiva Generalizada, este como elemento principal da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).



O Método da Educação Física Desportiva Generalizada traz uma influência esportiva tão forte que ele passa a determinar o conteúdo a ser ensinado, interferindo inclusive na relação professor/aluno (SOARES et al, 1992).

Entretanto, nos anos setenta e oitenta surge no Brasil, movimentos renovadores na Educação Física entre eles

o movimento crítico que vai questionar a visão reducionista de uma prática de Educação Física que está centrada nos modelos das ciências naturais e tem como conteúdo hegemônico nas escolas, o esporte rendimento (CARLAN, 1996, p. 16).

Em razão do momento político, o modelo esportivo de alto rendimento sofreu grande revés, levando a Educação Física a uma crise sem precedentes. Foi um momento de reflexão e novas possibilidades de repensar a Educação Física, visando assim, à elaboração de propostas com ênfase em conteúdos que proporcionem à Educação Física cada vez mais próxima da realidade e da função escolar (DARIDO, 1995).

A Educação Física Escolar tem diversas abordagens entre elas apresentam-se,

Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora e Sistêmica, pois estas me foram apresentadas primeiramente. Num segundo momento discuto as abordagens Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, aquela apoiada



nos Jogos Cooperativos, no modelo de Saúde Renovada e também aquela relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (DARIDO, 2003, p. 4).

O surgimento dessas tendências no Brasil, a partir dos anos 80, veio da necessidade de romper com o método tecnicista, fazendo com que perdesse força, e também, que os valores morais, e conhecimentos dos alunos fossem valorizados no processo de ensino aprendizagem.

Esse movimento ocorreu na década de 80, na Educação Física, e foi resultante de dois fatores: do momento sócio-político da sociedade brasileira e o processo de redemocratização do país, e da necessidade da área de qualificação. Assim, o movimento político e social pelo qual passava o Brasil, traduzia-se, no campo educacional, que buscava romper com a visão reducionista e hegemônica até então adotadas nas escolas - o esporte de rendimento.

Assim, posicionar-se contra o tecnicismo, requeria adotar uma postura crítica diante dos pressupostos positivistas que davam sustentação a essa pedagogia. Por isso, os educadores brasileiros buscavam, na fenomenologia e no marxismo, instrumentos para essa luta. Foi nesse contexto que surgiram as várias correntes pedagógicas da Educação Física (GONÇALVES, 1994).



Dentre as várias tendências no Brasil, na década de 80, há a abordagem sistêmica, elaborada por Betti (1991, 1992, 1993), na qual a Educação Física é entendida como um sistema hierárquico aberto, que sofre influências da sociedade ao mesmo tempo em que é influenciado por ela.

Os conteúdos da abordagem sistêmica não diferem das demais abordagens. São eles: jogo, esporte, dança e ginástica. Para Betti (1991), o mais importante é designado como origem da não exclusão, segundo o qual nenhuma atividade pode privar qualquer aluno das aulas. Esse princípio tenta assegurar o acesso de todos os alunos às aulas da Educação Física. Garantir a diversidade é proporcionar aos alunos vivências nas atividades esportivas, rítmicas e expressivas vinculadas à Educação Física, assim, estimulando-os a praticar todos os tipos de esportes, não apenas os singularizando.

As demais tendências pedagógicas da década de 80 foram denominadas como não-sistematizadas, cada uma tinha sua particularidade, e seus principais estudiosos e, assim, foram nomeadas:

Psicomotricidade: é uma tendência que se aproxima da abordagem desenvolvimentista. Seu principal autor é Le Boulch (1992), essa abordagem tem como finalidade educação e reeducação motora do indivíduo. Para que isso ocorra, o ensinamento se dá por meio de conteúdos como coordenação motora, lateralidade, consciência corporal, organização temporal, entre outros.



Essa abordagem é muito importante e rica, visto que se refere às valências psicomotoras, levando os alunos a um amplo desenvolvimento psicomotor quando eles se encontram na fase de desenvolvimento de habilidades fundamentais (LE BOULCH, 1992).

No Brasil, o modelo desenvolvimentista é representado pelos autores Go Tani (2008) e colaboradores. Essa abordagem busca oferecer ao aluno as mais diversas experiências motoras para si mesmo, e ela está de acordo com sua capacidade cronológica e cognitiva, ou seja, os conteúdos e os movimentos devem estar de acordo com sua faixa etária.

Ela deve sempre seguir uma ordem de habilidades, partindo sempre do mais simples ao mais complexo.

Desenvolvimento é mudança, que está relacionado com os níveis pelo quais o organismo passa. Esses tais níveis correspondem aos estágios, fases ou etapas do desenvolvimento humano (GO TANI, 2008, p. 37).

Construtivismo: essa abordagem tem influências nos trabalhos de Jean Piaget (1978), Le Boulch (1992) entre outros. Essa tendência valoriza muito a cultura adquirida em casa, os jogos e brincadeiras familiares, ou mesmo atividades motoras que a criança já possua, ela vem para confrontar o método linear anteriormente vivido nas escolas, no qual, por muitas vezes, era ignorado



o conhecimento dos alunos, somente o professor era o dono do saber, e seus métodos tinham que ser sempre os mesmos para todas as turmas.

A proposta construtivista traz a intenção de construção do conhecimento, com base no conhecimento que a criança já possui com o que ela ainda pode aprender, assim, implicando processo de esquemas de assimilação e acomodação (DARIDO, 2003).

Segundo Darido (2003, p. 5),

[...] o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada [...].

Crítico-emancipatória: Segundo Kunz (1994), observa três importantes competências nas quais o professor deve trabalhar com o aluno, são elas: objetiva, social e comunicativa. A competência objetiva considera a relação que o aluno deve receber conhecimentos e informações, mostra que o aluno precisa treinar habilidades e diferentes técnicas que estabelecem racionamento e sejam eficientes, e que precisa aprender estratégias para poder ter suas atitudes produzidas de maneira competente.

Ainda para Kunz (1994), na competência social o aluno deverá compreender as diferentes relações que o homem tem em uma sociedade. Enquanto a competên-



cia comunicativa é importante acentuar que o ser humano utiliza a linguagem verbal, porém ela é apenas umas das linguagens que podem ser usadas. O movimento se exprime em forma de linguagem, a criança, por exemplo, se manifesta e se comunica por meio de seus movimentos, pois sabemos que sua capacidade de se expressar corporalmente é evidente e clara.

Crítico-Superadora: na Educação Física essa abordagem teve influência dos estudos realizados por Saviani (1991), na qual a Educação Física escolar é entendida como uma disciplina que trata pedagogicamente da cultura corporal; visando à aprendizagem da expressão corporal. Nessa abordagem a avaliação é entendida como algo além da aplicação de testes, seleção e classificação de alunos.

Segundo Darido (2003, p. 9)

[...], sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos [...], deve, também, evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo das séries, sem a visão de pré-requisitos [...].

Saúde-renovada: essa abordagem tem como principal pesquisador Nahas (1997). Em 1990 houve um maior diálogo acadêmico sobre a Educação Física no ambiente escolar, esse, por sua vez, buscava uma perspectiva biológica, visando entender realmente quais os



verdadeiros benefícios das práticas nas escolas e a superação dos modelos antigos higiênicos e eugênicos (DARIDO, 2003).

Essa proposta vem a dar um novo papel aos programas da Educação Física na escola, buscando promover a saúde e o bem-estar, na infância e na adolescência. E que esse estilo de vida seja adquirido em definitivo. As principais características dessa abordagem são: área de estudo mais voltada à fisiologia; o objetivo é a melhoria da saúde; seus conteúdos relativos ao conhecimento dos mais diversos exercícios físicos e estilo de vida ativo.

Pelo que foi observado, nas discussões das tendências (ou abordagens) apresentadas na década de oitenta e início dos anos noventa, tratou-se de um período de grandes acontecimentos na área da Educação Física. Foi considerado por alguns como um momento de crise, e também um momento de reflexão e mudança de paradigma.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo buscou identificar o que está sendo produzido de conhecimento no curso de Educação Física da UNIFEBE. Para isso, realizou-se uma análise dos relatórios finais durante o período de 2009 a 2014, no qual investigou-se quais as tendências pedagógicas orientaram as pesquisas realizadas. Feitas as considera-



ções iniciais sobre o estudo, é necessário falar a respeito do tipo de pesquisa no qual se insere o procedimento deste estudo. A pesquisa bibliográfica

[...] do ponto de vista prático, divide-se [...] em três momentos ou fases: identificação de fontes seguras; localização dessas fontes; e compilação das informações (documentação) [...] (ALMEIDA JUNIOR, 1995, p. 100).

Segundo Crewell (2010, p. 208) os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou o problema que está sendo estudado.

A articulação entre as abordagens qualitativa e quantitativa possibilita a criatividade e intervenção do pesquisador em suas elaborações teóricas. Alguns pesquisadores acreditam que as duas abordagens são plenamente compatíveis, outros acham que há uma incompatibilidade. Quando os resultados divergem é preciso mais pesquisa, mas uma comparação de estudos pode frequentemente sugerir importantes linhas de pesquisa [...].

Também é inegável que, sem dados de natureza quantitativa, muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas (GATTI, 2004, p. 10).



Conforme o mapeamento dos relatórios, as leituras foram se afinando, os relatórios foram classificados por tendências, seguindo uma sequência lógica e construtiva. Houve, assim, uma análise mais detalhada dos dados pesquisados que foram se consolidando e nos permitiu cumprir com os objetivos propostos na pesquisa. Foi realizada uma leitura seletiva dos relatórios finais de curso, buscando trabalhos que venham ao encontro dos objetivos da pesquisa. As uniões dos registros das teorias configuram a característica teórico-metodológica de uma obra.

As fontes desta pesquisa foram analisadas com base nas tendências metodológicas, que orientaram os relatórios finais do curso de Educação Física. Além de permitir essa análise, a abordagem epistemológica ajuda a recuperar as implicações ideológicas presentes nos diversos paradigmas científicos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Na pesquisa foi realizado o levantamento de dados diretamente no Centro Universitário de Brusque, foi elaborada uma relação dos relatórios finais do período de 2009 a 2014, e posteriormente, uma planilha para classificar individualmente a produção do conhecimento do curso de Educação Física.

Primeiramente, houve um contato com a coordenação do curso de Educação Física, coordenador de estágio supervisionado e bibliotecária. Posteriormente, foi realizado o mapeamento dos relatórios finais. Foram



selecionados apenas os relatórios finais com média nove (9,0) que foram à biblioteca.

Conforme os procedimentos deste estudo selecionamos 100% dos relatórios disponibilizados na biblioteca da UNIFEBE. O campo amostral aponta no total 35 trabalhos apresentados. Os relatórios finais foram analisados por ordem cronológica crescente defendida em banca.

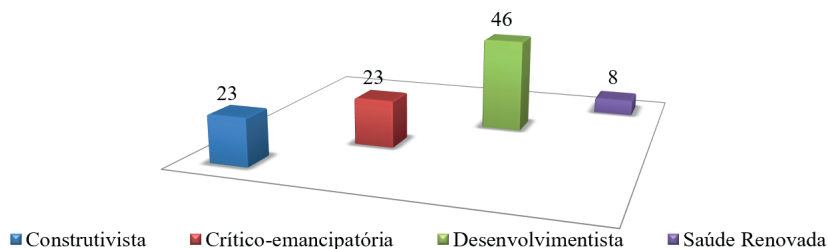
As pesquisas em Educação Física nos cursos de Graduação e Pós-Graduação têm exercido papel importante para definir e implantar os caminhos da pesquisa e, assim, “identificar áreas de conhecimento mais desenvolvidas ou pouco trabalhadas, dificuldades teórico-metodológicas (tecnicismos e modismos), necessidades acadêmico-científicas, como a organização da comunidade científica, a identificação dos recursos humanos e acumulação da massa crítica” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 152).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresenta-se os resultados das análises dos relatórios de estágio produzidas no curso de Educação Física da UNIFEBE, no período de 2009 a 2014, e uma síntese dos resultados organizados por ano. O Gráfico 1 apresenta a produção do conhecimento nos relatórios finais de Estágio da UNIFEBE período de 2009.



Gráfico 1 – Demonstrativo da produção do conhecimento nos relatórios finais de Estágio da UNIFEBE período de 2009.



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).

Como pode-se perceber no Gráfico 1, o predomínio da abordagem desenvolvimentista com 46% nos estudos realizados. As pesquisas realizadas nessa abordagem priorizam que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, priorizando a especificidade do seu objeto. A aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam ocorrer outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras que é um dos principais objetivos dessa abordagem (DARIDO, 2003).

Na sequência, com 23% a abordagem construtivista, que prioriza o conhecer que é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização (DARIDO, 2003). E com o mesmo percentual de 23% as abordagens crítico-emancipatória. Que segundo Kunz (1994), uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do



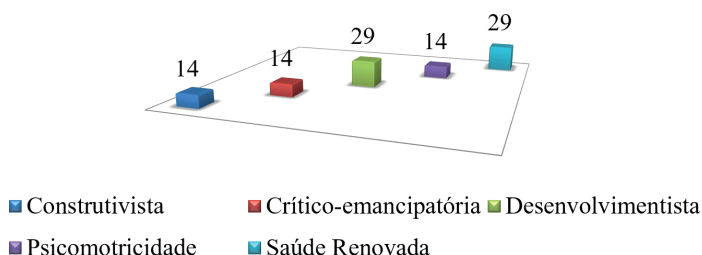
movimento, embora possam ocorrer outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras.

Finalizando, a abordagem da saúde renovada com 8% da produção do conhecimento nos relatórios finais de estágio. Para Nahas (1997), em seus estudos sugerem uma redefinição do papel dos programas de Educação Física na Educação Básica, agora como meio de promoção da saúde, ou a indicação para um estilo de vida ativo.

Conforme demonstram os dados apresentados no Gráfico 1, a abordagem Desenvolvimentista com 46%, se destaca com maior índice; na sequência, os demais estudos com 23% e 8%. O que se constatou foi um índice considerável de estudos que priorizam o positivismo. Percebemos a necessidade do curso de Educação Física avançar em estudos nas áreas das ciências humanas e sociais. O Gráfico 2 apresenta o demonstrativo da produção do conhecimento nos relatórios finais de Estágio da UNIFEFE período de 2010.



Gráfico 2 – Demonstrativo da produção do conhecimento nos relatórios finais de Estágio da UNIFEBE período de 2010.



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).

Como pode-se observar no Gráfico 2, o predomínio das abordagens Desenvolvimentistas e Saúde Renovada ambas com percentual de 29% nos estudos realizados. A abordagem Desenvolvimentista busca oferecer ao aluno as mais diversas experiências motoras para si mesmo, e ela está de acordo com sua capacidade cronológica e cognitiva, ou seja, os conteúdos e os movimentos devem estar de acordo com sua faixa etária (GOTANI, 2008).

Já a abordagem Saúde Renovada na década de 90, houve um maior diálogo acadêmico sobre a Educação Física no ambiente escolar, esse, por sua vez, buscava uma perspectiva biológica, entender realmente quais os verdadeiros benefícios das práticas nas escolas, e a superação dos modelos a Higiênicos e Eugênicos (DARIDO, 2003).



Na sequência, com 14% a abordagem Construtivista que tem como seus principais conteúdos o jogo: simbólico e de regras, e as brincadeiras populares, procura utilizar-se de inúmeros materiais alternativos, permitindo, assim, um maior número e diferenciadas vivências (DARIDO, 2003). E com o mesmo percentual de 14% a abordagem crítico-emancipatória. Que, segundo Kunz (1994), em uma aula de Educação Física o movimento se exprime em forma de linguagem, a criança, por exemplo, manifesta-se e se comunica por meio de seus movimentos, pois sabe-se que sua capacidade de se expressar corporalmente é evidente e totalmente clara.

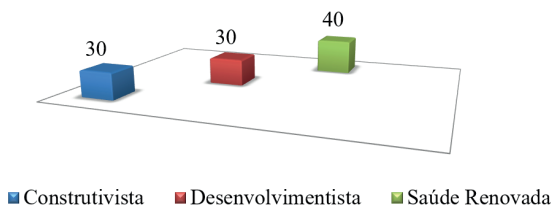
Finalizando, com a abordagem da psicomotricidade com 14% da produção do conhecimento nos relatórios finais de estágio. Para Le Boulch (1988), esta abordagem tem como finalidade educação e reeducação motora do indivíduo. Para que isso ocorra, é ensinado por meio de conteúdos como coordenação motora, lateralidade, consciência corporal, organização temporal, entre outros.

Conforme os dados apresentados no Gráfico 2, as abordagens Desenvolvimentistas e Saúde Renovada com 29% continuam se destacando, e as demais tendências apresentam 14%. Os estudos analisados continuam priorizando as tendências que objetivam o desenvolvimento, as questões motoras e saúde. Precisamos avançar nos estudos que buscam o desenvolvimento integral do ser humano.



O Gráfico 3 apresenta o demonstrativo da produção do conhecimento nos relatórios finais de Estágio da UNIFEBE período de 2011.

Gráfico 3 – Demonstrativo da produção do conhecimento nos relatórios finais de Estágio da UNIFEBE período de 2011.



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).

Como podemos perceber no Gráfico 3, o predomínio da abordagem saúde renovada com 40% nos estudos realizados. Esta abordagem tem a proposta que vem a dar um novo papel aos programas da Educação Física na escola, a qual busca promover a saúde e o bem-estar durante a infância e a adolescência, mas que esse estilo de vida seja adquirido em definitivo (DARIDO, 2003).

Na sequência, com 30% aparece a abordagem construtivista que, segundo Darido (2003, p. 5), “assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada”.

Na proposta construtivista, o jogo, enquanto conteúdo tem um papel importantíssimo, pois é considerado



a principal maneira de ensinar, sendo assim, um instrumento pedagógico, de certa forma como um meio de ensino e aprendizado. A criança enquanto joga ou brinca aprende, e para isso o “jogo” deve acontecer num ambiente lúdico e prazeroso para a criança (DARIDO, 2003).

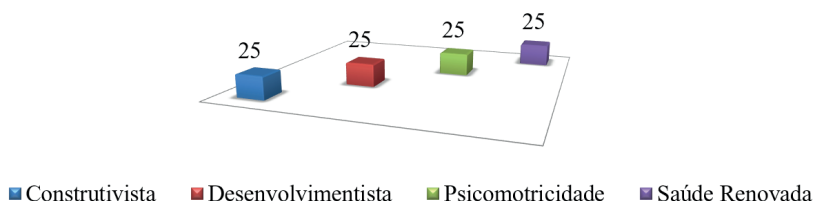
Por fim, com o mesmo percentual de 30% aparece a abordagem desenvolvimentista. Esta defende a ideia de que a Educação Física deve proporcionar ao aluno, condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido por meio da interação da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimentos adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, partindo, assim, sempre dos movimentos mais simples aos mais complexos, respeitando uma ordem de habilidades a serem desenvolvidas (DARIDO, 2003).

Conforme os dados apresentados no Gráfico 3 houve uma inversão de posição com ascensão da tendência Saúde Renovada com 40% e com 30% a Desenvolvimentista e a Construtivista. Continuam em evidência os estudos que priorizam o desenvolvimento corporal, a técnica, o rendimento e um corpo saudável. É necessário que os professores estimulem os acadêmicos a realizar pesquisas que busquem a formação integral do homem.

O Gráfico 4 apresenta o demonstrativo da produção do conhecimento nos relatórios finais de Estágio da UNIFEBE período de 2012.



Gráfico 4 – Demonstrativo da produção do conhecimento nos relatórios finais de Estágio da UNIFEBE período de 2012.



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa.

Como pode-se visualizar no Gráfico 4, obteve-se o mesmo percentual dentre as quatro tendências presentes, ambas com 25% nos estudos realizados. Tendo como principal estudioso da abordagem construtivista Freire, que defende o resgate dos alunos à cultura de jogos e brincadeiras que envolvem o processo de ensino-aprendizagem (DARIDO, 2003).

Na sequência, aparece a abordagem desenvolvimentista, esta tem como finalidade a adaptação da criança.

Os conteúdos devem obedecer a uma sequência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, proposta por Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1994), na seguinte ordem: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase de movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados (DARIDO, 2003, p. 5).



Com o mesmo percentual aparece a abordagem Psicomotora, que propõe a Educação Física voltada para o desenvolvimento da criança, com o ato de ela aprender, por meio dos processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscando contribuir integralmente para a formação da criança (DARIDO, 2003).

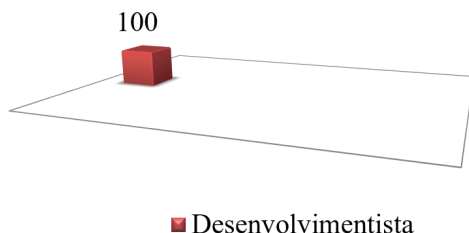
Finalizando com a abordagem Saúde Renovada, esta que tem como um dos principais pesquisadores Nahas (1997). As características dessa abordagem são: a sua área de estudo é mais voltada à fisiologia. Seu objetivo é a melhoria da saúde, seus conteúdos priorizam o conhecimento dos mais diversos exercícios físicos e estilo de vida ativo (DARIDO, 2003).

Os resultados apresentados no Gráfico 4 se igualam com o mesmo percentual de 25% de cada tendência. Os professores orientadores dos relatórios de estágio precisam estimular os acadêmicos a realizar estudos com tendências críticas.

O Gráfico 5 apresenta o demonstrativo da produção do conhecimento nos relatórios finais de Estágio da UNIFEFE período de 2013.



Gráfico 5 – Demonstrativo da produção do conhecimento nos relatórios finais de Estágio da UNIFEBE período de 2013.



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).

Como pode-se visualizar no Gráfico 5, a única abordagem que predominou foi a desenvolvimentista com 100% nos estudos realizados. Segundo Go Tani (2008, p. 37),

desenvolvimento é mudança, que está relacionado com os níveis pelos quais o organismo passa. Esses tais níveis correspondem aos estágios, fases ou etapas do desenvolvimento humano.

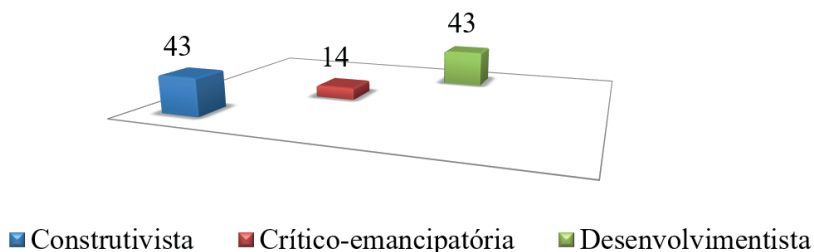
Ela deve sempre seguir uma ordem de habilidades, partindo consecutivamente do mais simples ao mais complexo.

Conforme os dados já apresentados na pesquisa, o Gráfico 5 confirma que a tendência Desenvolvimentista continua dominando os estudos realizados no Curso de licenciatura em Educação Física da UNIFEBE. Os professores orientadores dos relatórios finais de curso devem oportunizar aos acadêmicos, pesquisar sobre as demais tendências pedagógicas.



O Gráfico 6 apresenta o demonstrativo da produção do conhecimento nos relatórios finais de Estágio da UNIFEBE período de 2014.

Gráfico 6 – Demonstrativo da produção do conhecimento nos relatórios finais de Estágio da UNIFEBE período de 2014.



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).

Conforme pode-se perceber no Gráfico 6, a abordagem construtivista e desenvolvimentista predominou com o mesmo percentual de 43% nos estudos realizados. A proposta construtivista além de procurar valorizar as experiências dos alunos e sua cultura, propõe uma alternativa aos méritos diretivos, que estão totalmente ligados à prática da Educação Física. O aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio em que vive, assim, procurando solucionar problemas do cotidiano. Ou seja, esta proposta tem a finalidade da construção do conhecimento (DARIDO, 2003).

Já a proposta desenvolvimentista, que prioriza o conhecer que é sempre uma ação que implica esquemas



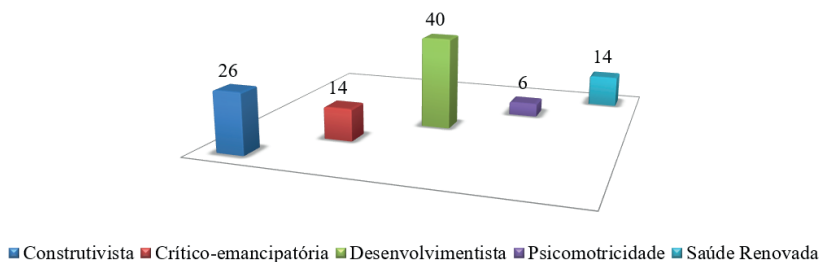
de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização (DARIDO, 2001). E com 14% as abordagens crítico-emancipatória. Para Kunz (1994), uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam ocorrer outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras.

Conforme os resultados demonstrados no Gráfico 6, as tendências Desenvolvimentista com 43%, continuam se destacando com maior índice, o que evidencia o predomínio dessa tendência nos estudos realizados; em ascendência a tendência Construtivista com 43% das pesquisas e de forma incipiente as tendências Crítico-emancipatória com 14%. Na análise realizada dos dados dessa pesquisa, percebemos a necessidade de estudos nas áreas do conhecimento voltadas para as ciências humanas, sociais e da natureza com características emancipatórias.

O Gráfico 7, gráfico geral apresenta o demonstrativo da produção do conhecimento nos relatórios finais de Estágio da UNIFEBE período de 2009 a 2014.



Gráfico7 – Demonstrativo da produção do conhecimento nos relatórios finais de Estágio da UNIFEBE período de 2009 a 2014- Gráfico geral.



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).

No Gráfico 7, há o predomínio da abordagem desenvolvimentista com 40% nos estudos realizados. Essa abordagem se preocupa no desenvolvimento motor do aluno, mesmo que ele venha acompanhado por outros benefícios cognitivos, sendo assim, as aulas ministradas de Educação Física devem proporcionar a maior quantidade de experiências motoras de acordo com cada faixa etária trabalhada, para que haja um maior aprendizado, e o aluno aumente seu repertório motor gradativamente (DARIDO, 2003).

Seguindo a ordem decrescente, aparece a abordagem construtivista com 26%, a qual visa que os conhecimentos sejam construídos juntos na relação professor-aluno. O professor é um facilitador na aprendizagem, sempre problematizando o aluno para que ele busque as respostas e as construam juntos, assim, o professor faz



com que seu aluno saia da zona de conforto e busque uma nova acomodação, passando por todo um processo de assimilação, no qual ocorrem os novos conhecimentos (DARIDO, 2003).

Com 14% dos dados levantados pelos acadêmicos da UNIFEBE, aparecem as abordagens crítico-emancipatória e saúde-renovada. A crítica-emancipatória busca fazer com que seus alunos se tornem cada vez mais autônomos e críticos para com os dilemas cotidianos, isso sendo provocado pelo professor que, por meio de atividades motoras sugeridas nas aulas, faz com que eles desenvolvam seu repertório motor com outros benefícios devido à prática da atividade (KUNZ, 1994). A abordagem saúde-renovada, por meio das atividades físicas, busca promover a saúde, e, mais do que isso, busca por um estilo de vida saudável para os alunos (NAHAS, 1997).

Finalizando, com a abordagem da psicomotricidade com 6% da produção do conhecimento nos relatórios finais de estágio. Esta abordagem busca uma profunda reflexão através dos movimentos, fazendo que, assim, o aluno desenvolva ou aprenda de uma maneira diferente novos conhecimentos, por meio de estímulos motores diferenciados, os conteúdos que mais englobam essa abordagem são coordenação motora, lateralidade, consciência corporal, organização temporal, entre outras (LE BOULCH, 1988).



Na produção do conhecimento os resultados das pesquisas dos relatórios finais de curso constataram a presença de cinco tendências: Desenvolvimentista 40%, Construtivista 26%, Crítico-emancipatória 14%, Saúde Renovada 14% e Psicomotricidade 6%.

Os resultados das pesquisas apresentam a confirmação da hegemonia da tendência desenvolvimentista em todos os períodos investigados. Acredita-se que os resultados apresentados devem provocar a reflexão da gestão do curso, professores orientadores do Estágio Supervisionado da UNIFEBE. Precisa-se avançar e estimular pesquisas que tenham o compromisso de estudar o homem em movimento, por meio dos conteúdos como a ginástica, o jogo, o esporte, dança e luta. Por existir em função do homem como ser individual e social, é transmissora e transformadora de cultura (OLIVEIRA, 1994).

A tendência identificada como Saúde Renovada, vem avançando nos estudos realizados nos relatórios finais de curso. Uma das maiores críticas da Educação Física escolar é que se preocupava apenas em atender às práticas esportivas e voltadas ao estudo e atividades de aperfeiçoamento, manutenção ou reabilitação da saúde do ser humano.

Precisa-se avançar e oferecer aos acadêmicos estudos voltados a uma concepção histórico-crítica que a fundamenta e a perspectiva de Educação Física escolar que leve os alunos a refletirem sobre a cultura de mov-



imento. Para que quando estiver participando de algum evento ou assistindo a determinado programa televisivo, possa comentar com um olhar crítico, não sendo apenas consumidor passivo de informações (SOARES, 1996).

A interpretação dos resultados demonstra que uma leitura crítica se constitui aspecto fundamental para a emancipação dos acadêmicos e estimula uma reflexão, que consiga criar canais de esperança e realização de novas bases para a organização social, em que todos têm lugar e têm responsabilidades a vivenciar. Percebe-se a necessidade de o curso de Educação Física da UNIFEBE realizar estudos voltados para ciências humanas, sociais e da natureza e estimular a realização de pesquisas com temas inerentes à cultura corporal de movimento, entendendo-a como uma dimensão da vida humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dados analisados pode-se observar que os relatórios finais de estágio pesquisados privilegiam as tendências que surgiram fortemente em nosso país, a partir da década de 80, quando se destaca a desenvolvimentista por estar mais identificada com o esporte, atividade física e o desenvolvimento motor. Trata-se de uma tendência que prioriza a prática e não se preocupa com a reflexão crítica do contexto. Ao receberem influências de várias tendências pedagógicas em sua vida



acadêmica, considerando cada uma delas importantes para seu crescimento profissional, percebemos que uma se destacou neste estudo, a tendência desenvolvimentista. Como este estudo surgiu a partir de uma curiosidade em saber o que vem sendo pesquisado sobre a produção do conhecimento no curso de Educação Física. Faz-se necessário que todos os acadêmicos conheçam todas as tendências para que possam saber identificá-las e pô-las em prática nas suas aulas, assim, proporcionando a seus alunos não somente um método rotineiro de executar o que é proposto pelo professor, mas fazendo com que eles reflitam sobre, e saibam o que está sendo ministrado nas aulas, e analisem o contexto da aula fora do espaço escolar.

Por meio desta pesquisa, pretende-se subsidiar os futuros acadêmicos de Educação Física, apresentando novas possibilidades de escolhas para a produção de seus relatórios finais de curso, além de proporcionar para que esses novos relatórios possam conter pesquisas com perspectiva emancipatória, enriquecendo a base da produção de conhecimento do curso de Educação Física da UNIFEBE. É preciso incentivar a vigilância epistemológica, a qual favorece o avanço e fortalece a produção do conhecimento. Os resultados deste estudo corroboram que uma reflexão crítica se constituiu em um aspecto essencial para a emancipação dos egressos da UNIFEBE, da experiência concreta e imediata e estimula a formação de uma postura ética, crítica e inclusiva.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, JUNIOR, J. B. O estudo como forma de pesquisa. In: CARVALHO, M. C. M. (Org.). **Metodologia científica fundamentos e técnicas. Construindo o saber.** São Paulo: Papirus, 1995.

BACHELARD, G. **A epistemologia.** Lisboa: Edições 70, 1971.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BUNGE, M. A. **Epistemologia:** curso de atualização. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

CARLAN, P. **A produção do conhecimento na Educação Física brasileira e sua proposta de intervenção na Educação Física escolar.** 1996. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Bookman, 2010.



DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.

_____. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

ESCOBAR, C. H. et al. **Epistemologia e teoria da ciência**. Petrópolis: Vozes, 1971.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GATTI, B. A. Estudo quantitativo em Educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

GO TANI. **Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos: consequências educativas**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.



LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** São Paulo: Martin Fontes, 1993.

NAHAS, M. V. Educação física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR/ ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE, IV. **Anais...** p. 17-20, 1997.

OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito da educação física brasileira.** Campinas: Papirus, 1994.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento.** Porto: Res, 1978. 352 p.

REZENDE, A.; LAZZAROTTI, A.; MASCARENHAS, F. História da Educação e da Educação Física. In: **Curso a Distância - educação física 1º semestre Módulo 1.** Brasília-DF: 2008, Ministério da Educação – Governo Federal. Capítulo III, p. 205 – 305.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação:** estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1987.



SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1996.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias**. 2. ed. rev. e ampl. Macéio: EDUFAL, 2010. 215 p.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, J. D. S. **A produção do conhecimento em educação física: Análise Epistemológica das Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação nas Universidades Públicas da Região Sul do Brasil (2000-2010)**. 2012. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de educação física**, São Paulo, n. 2, p. 6-12, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**. São Paulo: Cortez, 1991.



INTEGRAÇÃO X INCLUSÃO: como as políticas públicas têm sido postas em prática nas aulas Educação Física?

Jéssica Thaís Voss
Marco Aurélio da Cruz Souza

2

INTRODUÇÃO

Durante a realização dos estágios supervisionados I e II, inseridos no contexto escolar, notou-se a presença de um aluno com deficiência auditiva e pouco contato com o professor de educação física. Dessa forma, resolve-se aprofundar os conhecimentos acerca do processo de inclusão de um aluno com deficiência auditiva nessas aulas, visto que se percebeu as limitações de comunicação e muitas vezes de entendimento das atividades aplicadas e, portanto, a necessidade especial de ensino.

Considera-se que a componente curricular Educação Física possa auxiliar na formação de um cidadão



mais crítico, pois os alunos aprendem a partir das interações sociais, e que as diferentes situações enfrentadas nas aulas os auxiliarão a respeitar o próximo. Ferreira (2006, p. 25) sugere que “a Educação Física Escolar contribui, também, para a permanência do aluno na escola e poderá auxiliar no processo ensino-aprendizagem ao despertar a autoestima, o conhecimento de si e de suas limitações e o gosto pela atividade física”. Este mesmo autor acredita que os alunos ao conviverem com as diferenças estão mais propensos a se desenvolverem psicologicamente e criticamente, portanto o convívio com a diversidade dos diferentes alunos transcende os conhecimentos apresentados no currículo da escola. O ambiente escolar pode ser rico em experiências tanto positivas como negativas, desse modo para que o ato de incluir seja efetivado de maneira positiva, faz-se necessária uma transformação da escola e a adaptação de tudo que for imperativo para receber o aluno deficiente. Neste trabalho, entende-se que “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (BONDÍA, 2002, p. 26).

Após esse período em que se permaneceu em uma escola de educação básica, ampliou-se nossa convicção de que o processo de inclusão continua sendo um desafio para toda a comunidade escolar neste início do século XXI, e que a necessidade de aprimoramento e busca



por novas metodologias deve ser constante em toda a equipe educacional. A Declaração de Salamanca¹ (1994, p. 11) sugere que

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

Podemos afirmar que o processo para a inclusão escolar é amplo e trabalhoso e todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional possuem sua parcela de responsabilidade. O presente estudo tem como objetivo geral, analisar o processo de inclusão nas aulas de Educação Física de um aluno do ensino médio com deficiência auditiva em uma escola pública do município de Brusque (SC).

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Por meio das políticas públicas busca-se assegurar o direito da cidadania, visto que

envolvem o atendimento das mais diversas camadas da população que, a partir das arrecadações de impostos coletados dos habitantes, materializam

¹ A Declaração de Salamanca é um documento oficial da UNESCO publicado no ano de 1994, após a Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais: acesso e qualidade.



obras e projetos para melhorias e manutenção dos interesses coletivos (KIKUCHI, 2008, p. 15).

Tratando-se de pessoas com deficiência auditiva,

o marco mais importante no contexto cultural da educação de surdos foram os estudos iniciados por William Stokoe², na década de 1960; o autor comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína (CAMPOS, 2014, p. 38).

No Brasil, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos Mudos, pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, por Hernet Hünet, professor francês, com o apoio do imperador Dom Pedro II, em local que até então servia de asilo, aceitando surdos do sexo masculino apenas (SILVA, 2009). A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2002, p. 121), no Art. 205 elucida que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

² Estudioso que pesquisou extensivamente a *American Sign Language* (Língua de Sinais Americana) ou ASL. Considerado por muitos o pai da língua de sinais americana.



Portanto, se é direito de todos, é também direito das pessoas com deficiência.

A educação para todos também é assegurada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). No ano de 2001, com a Lei nº 10.172 de 09 de janeiro, é aprovado o Plano Nacional de Educação. O plano menciona a formação dos recursos humanos para o atendimento especializado e defende como prioridade

a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais e creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, [...] (BRASIL, 2001, p. 127).

Com a Lei nº 10.436/2002 sancionada, fica reconhecida a Libras como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas. A disciplina de Libras é incluída como obrigatória na formação de professores conforme o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Em seu Art. 3º menciona que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério [...]” (BRASIL, 2005, p. 1).

Além das leis que garantem o ensino de Libras a esses profissionais, há respaldo para a educação continuada deles. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146 de 06 de julho de 2015, garante em seu Art. 28, inciso X a



adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015, p. 6),

sendo o poder público responsável por assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, avaliar e acompanhar todo o processo.

O Plano Municipal de Educação de Brusque, instituído pela Lei nº 3.887, de 24 de junho de 2015, no intuito de estimular a redução das desigualdades e valorização da diversidade, almejando a universalização da educação especial, prevê em suas estratégias a garantia da educação inclusiva. Articulando o atendimento do ensino regular com o atendimento educacional especializado, garantindo a oferta de educação inclusiva (BRUSQUE, 2015).

Com base nas políticas citadas, percebeu-se que houve avanço teórico para melhorar cada dia o processo de inclusão, dependendo de todos os profissionais, familiares e sociedade envolvida, fazer jus ao proposto, necessitando também que o poder público garanta a efetivação das políticas estabelecidas.



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA ESCOLA

Considerando que a Educação Física como componente curricular auxilia na formação de um cidadão crítico e autônomo, recorremos a Ferreira (2006, p. 20), segundo ele é

“por meio das atividades físicas, propostas pela Educação Física, podem-se educar, aprimorar e melhorar os movimentos, além de desenvolver o bem-estar físico, psíquico e social”.

Enfatizamos dessa forma, a sua importância no processo de inclusão de alunos com deficiências. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 29) apresentam:

a Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Cabe assinalar que os alunos portadores de necessidades especiais não podem ser privados das aulas de Educação Física.

Soler (2005, p. 126) elucida que “dentro de um programa de EF, podemos, por meio das atividades propostas, estar ampliando e diversificando a bagagem motora dos alunos sem perder de vista valores humanos positivos”. Conforme todo o exposto, a Educação Física



escolar contém subsídios e relevância no processo de formação dos cidadãos, com grande importância durante a formação dos alunos e para toda a vida.

Autores como Rinaldi (1997a) e Almeida (2008) sugerem um conceito para deficiência auditiva. Rinaldi (1997a, p. 31) descreve a deficiência auditiva como “a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo, o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva”. Almeida (2008) afirma que a deficiência auditiva é a perda total ou parcial da audição, interferindo na recepção quanto à produção de linguagem. Nem sempre as causas da perda auditiva são precisamente identificadas. Razões pré-natais como infecções virais, infecções bacterianas e disfunções metabólicas, são algumas das possíveis causas. Existem também causas perinatais que são adquiridas no momento do parto e as pós-natais (MARCHESI, 2004).

O abalo emocional pode ocorrer na família do surdo e o atendimento por uma equipe multidisciplinar auxilia no processo de aceitação. Rinaldi (1997b, p. 109) afirma que

a decepção, o sentimento de culpa e o desespero impossibilitam a aceitação da deficiência como um fato. É o momento de ter o apoio de um psicólogo e de um serviço de assistência social.



Por isso a importância da inclusão para as pessoas com deficiência auditiva.

Mas qual o real significado da palavra inclusão? Para Soler (2005, p. 20), a inclusão diferencia-se de outro conceito chamado integração e distingue

na integração que a escola não muda, ela continua sendo o que sempre foi: é destinada apenas a alguns, ou melhor, aos que conseguem se adaptar a ela. Já na Inclusão, quem muda é a escola, a fim de atender a todos de uma forma justa e sem exclusão.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11) afirma que [...] “inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos”. E na educação deve desenvolver-se buscando a igualdade de oportunidades a todos.

O profissional intérprete é fundamental no processo de aprendizagem do aluno com deficiência auditiva, pois

a LIBRAS é uma língua visuogestual utilizada naturalmente em comunidades surdas brasileiras, e que permite a seus usuários expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer uma interação com as demais pessoas (KOTAKI; LACERDA, 2014, p. 203).

Por meio dela, as pessoas com deficiência auditiva reproduzem sinais para comunicar-se e



cada sinal é constituído de: configuração de mão, ponto de articulação ou locação, movimento e orientação da palma da mão. Além das mãos, existem os marcadores não manuais, que são as expressões faciais. Elas podem indicar intensidade (PICCOLO, 2015, p. 24).

Entretanto o processo de inclusão não é garantido somente com a presença do intérprete em sala de aula, releva-se a importância de materiais e metodologias de ensino adequadas ao aprendizado desses alunos (KOTAKI; LACERDA, 2014). Além de os profissionais necessários, “a necessidade de uma formação continuada e de reflexão constante para a sua atuação transparece nas falas dos intérpretes” (KOTAKI; LACERDA, 2014, p. 216).

O processo de inclusão do aluno com deficiência auditiva é um trabalho árduo, que necessita de recursos disponibilizados pelo governo e garantidos por políticas públicas e de todo o corpo profissional da escola. Bem como do apoio dos familiares, de profissionais capacitados para essa deficiência e valorizados, que busquem crescimento profissional, para que, conseqüentemente, o aluno cresça no ambiente escolar e construa sua história.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi caracterizado por ser de abordagem mista, de caráter descritivo quanto aos objetivos, utilizando como procedimento o estudo de caso. A abordagem mista permite diferentes maneiras de ver a situação abordada. Creswell e Clark (2013, p. 28) afirmam que “a pesquisa de métodos mistos proporciona mais evidências para o estudo de um problema de pesquisa do que a pesquisa quantitativa ou qualitativa isoladamente”.

Os participantes que fizeram parte da amostra deste estudo foram escolhidos por conveniência. Hair Júnior et al. (2005, p. 247) afirmam que “a amostra por conveniência envolve a seleção de elementos da amostra que estejam mais disponíveis para tomar parte no estudo e que podem oferecer as informações necessárias”. Dessa forma, fizeram parte da amostra deste estudo o professor de Educação Física do ensino médio, o diretor adjunto, a intérprete e a mãe do aluno com deficiência auditiva (N=4). Para completar os participantes, resolvemos convidar os alunos devidamente matriculados do 1º ano A do ensino médio (N=21) de uma escola municipal, na qual o aluno com deficiência auditiva está matriculado. Desses alunos, apenas 11 trouxeram os termos devidamente assinados, outros oito alunos não trouxeram os termos e um aluno não quis participar des-



ta pesquisa. Também fez parte da amostra um aluno com deficiência auditiva. No dia da aplicação do questionário, uma aluna não compareceu, portanto, nossa amostra ficou composta por 11 alunos.

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa a entrevista semiestruturada, que é um roteiro de perguntas base para o desenvolvimento da conversa com o pesquisado e que permite a liberdade de criar perguntas com base no que foi dito pelo entrevistado. Dessa forma, ela foi aplicada com o professor de Educação Física, diretor adjunto, intérprete e mãe do aluno surdo.

Para os alunos foi utilizado o questionário de Theodoro (2001), com exceção do aluno com deficiência auditiva, que respondeu ao questionário de Almeida (2011), ambos adaptados para esse estudo como instrumento para a coleta de dados. Para Fachin (2006, p. 158), “o questionário consiste em um elenco de questões que são submetidas a certo número de pessoas com o intuito de se coletar informações”.

Foram realizadas observações sistemáticas de quatro aulas de Educação Física, durante os meses de agosto e setembro de 2017, o intuito dessas observações era tomar notas analíticas sobre como acontece o processo de inclusão desse aluno nas aulas, considerando que seja o tempo necessário para este procedimento. Também, se utilizou a análise do projeto político pedagógico da escola.



Cabe salientar que a realização deste estudo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), sob o parecer nº 2.190.347 e CAAE: 71455417.2.0000.5636. A aceitação dos envolvidos na pesquisa também foi solicitada após esclarecimentos sobre a pesquisa. Para os maiores de dezoito anos foi necessária a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, para os adolescentes envolvidos, a assinatura do termo de assentimento pelos responsáveis. O termo foi enviado em envelope individual, antecipadamente para a assinatura dos responsáveis.

No que se refere à aplicação dos questionários, os pesquisadores reuniram todos os alunos em uma sala de aula, no início da aula de Educação Física e expuseram sobre a pesquisa e seus objetivos. Foi explanado a todos sobre o anonimato de todas as informações. O aluno com deficiência auditiva, por não possuir letramento na língua portuguesa, foi auxiliado pela intérprete durante a aplicação do questionário.

Para a análise dos dados coletados, buscando alcançar a essência do fenômeno em questão, utilizamos a fenomenologia e a técnica de redução eidética.

Nesta metodologia, o pesquisador não utiliza pressupostos ou pré-concepções sobre o fenômeno investigado. A pesquisa surge, então, de uma inquietação e seu caminhar se dá em função do



fenômeno fazer parte de uma experiência vivida (ZYLBERBERG, 1996, p. 7).

Necessitou-se compreender a intenção do indivíduo em suas declarações, pois

[...] compreender eideticamente significa estudar o fenômeno de forma sistemática de forma que se possa compreender a intenção total, a sua essência, e não apenas a representação do fenômeno (RODRIGUES, 2014, p. 66).

Portanto, em um estudo fenomenológico, o pesquisador pode notar conteúdos que auxiliem em sua pesquisa e

em decorrência disso, é comum a pesquisa fenomenológica alcançar resultados novos, totalmente imprevistos, pois está aberta ao novo e às possibilidades criativas de compreensão do objeto de estudo (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 262).

Utilizou-se a triangulação de dados, trabalhando com várias fontes de coleta com técnicas distintas. O processo de inclusão do aluno com deficiência auditiva foi analisado entre três pontos: a partir das observações dos pesquisadores das aulas de Educação Física da amostragem já definida, dos resultados das entrevistas com o professor de Educação Física, diretor adjunto responsável durante o período noturno, intérprete e mãe do aluno com deficiência auditiva e das respostas colhidas



com a aplicação do questionário aos alunos. Dessa maneira, Martins (2008, p. 80) apresenta que

a convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias.

As entrevistas foram transcritas, analisadas e discutidas, dialogando com o referencial teórico utilizado no quadro conceitual desta investigação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Almejando uma análise clara dos dados coletados, dividiu-se em quatro temáticas que emergiram como potência para a análise deste estudo, a partir das falas dos participantes e que merecem atenção para melhor se compreender o fenômeno em questão. Para chegar a essas temáticas, utilizamos as regras da exaustividade. A partir delas buscou-se chegar à essência de cada um dos temas elucidados, a saber: docência, sociabilização, currículo e inclusão.

DOCÊNCIA

Os participantes entrevistados trouxeram diversas vezes em suas falas um sentimento de que suas formações educacionais não dão conta de tudo o que o pro-



cesso de inclusão demanda, e isso reflete diretamente em sua atuação profissional, o que entende-se estarem falando sobre os seus processos de docência. Como evidenciado na fala do professor de Educação Física:

na minha formação não. Não houve nenhuma é, didática né, responsável por este foco né, dessa questão de inclusão do aluno com deficiência auditiva. Não, justamente nessa dificuldade, não houve nenhum treinamento específico pra isso (Professor de Educação Física – Informação verbal).

Assim, reforçou a ideia de aprimoramento do processo de ensino constante dos profissionais. Verificou-se que nem todos os profissionais da escola, participantes neste estudo, envolvem-se em capacitações para melhorar o seu processo de ensino. Fato elucidado durante a fala do professor de Educação Física, ao ser questionado sobre a frequência de suas participações e formação continuada, na qual deixa claro que não participa de cursos para aprimoramento do processo docente.

É....[sic] a minha frequência, com que eu participo disso não é, é zero, realmente é zero. Eu nesses cinco anos aí se pode dizer, dentro da área escolar e de formação minha e experiência que tô [sic] no meio docente aí. Deve ter sido oferecido algumas vezes tá, bem poucas, e eu não participei. Não participei e às vezes é o pessoal avisa que vai ter alguma coisa parecida assim, mas, geralmente é para aqueles profissionais que já atendem esses alunos (Professor de Educação Física - Informação verbal).



Esse professor ao final de sua fala expõe a situação de que na formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação de Brusque, muitas vezes são oferecidas somente para a intérprete do aluno, como se os demais professores regentes de turma não precisassem desse conhecimento. Assim sendo, fica sobre esta profissional, a principal responsável pela inclusão do aluno com deficiência auditiva nas aulas.

Acredita-se que a intérprete deve trabalhar de maneira conjunta com os outros professores, e todos deveriam perceber a importância da formação continuada para suas práticas docentes, relevando também que a “formação continuada é pautar-se na revisão de suas práticas muito mais do que necessariamente os cursos, palestras, em que só são apenas apresentados conceitos” (GENNARI, 2005, p. 33).

Percebeu-se no decorrer dessa análise e com base na literatura estudada, que a docência deve ser construída com diálogo constante entre teoria e prática, para que as dificuldades encontradas possam ser superadas durante o processo educacional, tornando-se mais complexo para um aluno com deficiência auditiva. Entretanto, a realidade dessa escola se mostra diferente. Evidenciou-se durante as observações das aulas, um contato muito superficial entre o professor de Educação Física e o aluno com deficiência auditiva e em nenhuma das aulas observadas, a intérprete esteve presente para o acompanhamento.



Apesar de o professor de Educação Física afirmar em suas declarações que a participação da intérprete ocorre conforme a necessidade em aulas que são mais teóricas, ele deixa claro que a comunicação é um grande obstáculo para se aproximar desse aluno com deficiência auditiva.

Conforme registrado no decorrer das observações das aulas, o aluno com deficiência auditiva sempre demonstrou interesse durante as aulas de Educação Física. Porém, considerando as dificuldades de comunicação com o aluno surdo, relatadas pelo professor de Educação Física, considera-se essencial a participação da intérprete nessas aulas. Mesmo com a mínima diversidade de conteúdos utilizados e intervenções do professor no decorrer das aulas observadas, a intérprete seria a profissional capaz de auxiliar no diálogo professor e aluno, bem como melhorar a comunicação entre os colegas de turma, que, em sua maioria, era realizada por meio de gestos.

Durante as observações das aulas de Educação Física, não se verificou a utilização de nenhum material adaptado para o aluno com deficiência auditiva, e realmente essa escola não possui esse tipo de material. O diretor escolar afirma que não há incentivos financeiros específicos para a aquisição de materiais adaptados para as aulas de Educação Física, e em nenhum momento relata a falta desses, apenas afirma que: “Aí vai assim



oh, da própria instituição, na medida da necessidade, providenciar o que seria preciso” (Diretor – Informação verbal). Dessa forma, entende-se que não seja solicitado nenhum tipo de material adaptado para as dificuldades do deficiente auditivo por parte do professor de Educação Física, o que se faz pensar que esse aluno não receba a devida atenção por parte desse professor.

SOCIALIZAÇÃO

A socialização na perspectiva dos participantes está intimamente ligada apenas à presença do aluno surdo na escola. O professor de Educação Física indica que a socialização ocorre em momentos pontuais do dia a dia escolar e que ocorre na presença da intérprete, não se tratando de um processo contínuo. Entendeu-se isso, após sugerir em sua fala sobre a importância de os outros professores e profissionais saberem mais sobre libras: “Mas com os outros, em outro momento que talvez essa professora não vai estar, não possa estar né, pra outras socializações, obviamente no âmbito escolar, naquele momento escolar que a professora possa não estar no momento” (Professor de Educação Física – Informação verbal).

Apesar de a intérprete acreditar que a socialização ocorra praticamente em sua plenitude, durante a participação da mãe do aluno com deficiência auditiva,



fica claro que a socialização é uma grande problemática percebida e que o próprio filho repassa a ela como dificuldade. Nas palavras da mãe: “Mais a questão da socialização assim com os amigos sabe? Isso ele reclama muito, muito mesmo” (Mãe – Informação verbal).

Mas afinal, o que significa socialização? Buscando uma reflexão sobre o exposto, destacamos um pensamento sobre esse conceito. Belloni (2007, p. 59) defende que

o processo de socialização é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento.

Dessa maneira, os indivíduos poderão transmitir e receber valores da sociedade que os rodeia. Para tanto, isso também ocorre ou deveria ocorrer no ambiente escolar, almejando o aprendizado e desenvolvimento social e afetivo dos alunos.

O aluno surdo gosta de estar na escola, conforme foi respondido por ele no questionário aplicado com o auxílio de sua intérprete. Suas palavras: “Gosto de vir para a escola, pois, tenho muitos amigos, bons professores, além de aprender, me divertir”. Mas o que isso realmente significa? Entende-se que a inserção do aluno no contexto escolar se distancia muito de estar incluído, conforme já mencionado.



Lacerda (2006, p. 177) defende que a escola é o local onde os alunos “[...] experimentam regras de convivência social, regras de formação de grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade”. Entende-se que o processo de socialização deve ser contínuo, pois depende do contato com o outro e auxilia na inserção do indivíduo na sociedade. A intérprete relata um episódio que representa a reação do aluno com deficiência auditiva quando não se sente incluído por seus colegas.

Então, houve uma sexta-feira que vieram poucos alunos e aí cada um sentou de um lado e ele ficou bravo. Não veio pra aula na segunda, e eu disse pra ele que não são os amigos, os amigos não tem a obrigação de vir atrás. Ele também como amigo deles tem que ir. Claro que aquilo me cortou por dentro, porque ele chorou, ele ficou triste sabe, mas quando a gente fala em inclusão, eu tenho que pelo menos tratar ele como eu trato todo mundo (Intérprete – Informação verbal).

Percebeu-se que o aluno com deficiência auditiva possui necessidades de convívio e atenção. Nesse sentido, Tonini (2001, p. 36) afirma que

as pessoas com deficiência ‘vivem e sentem’ suas diferenças muito mais pelas representações sociais a respeito de suas limitações do que pelas limitações que sofrem em decorrência de suas deficiências.



Entende-se que os laços afetivos são importantes no processo de sociabilização do indivíduo e deve iniciar com sua família. Presume-se que a família é fundamental durante a vida escolar de uma criança. Mantoan (2003, p. 30) defende que

os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências [...].

No questionário aplicado aos colegas de sala do deficiente auditivo, foram elencados pontos positivos da convivência com deficientes. As respostas foram organizadas por aproximação, e por sete vezes os alunos citaram a aprendizagem que essa convivência permite. Os alunos citaram a amizade e as diferenças, ambas em quatro respostas. As diferenças foram citadas no sentido positivo pelo respeito e amor às diferenças.

Outro tipo de resposta trazida foi a valorização da vida, que essa convivência permite valorizar a própria vida, trazendo felicidade. Uma aluna ainda citou uma possibilidade específica do convívio com o deficiente auditivo, escrevendo como ponto positivo, o fato de aprender um pouco de libras. O respeito também foi

³ O Projeto Político Pedagógico (2014) é um documento construído pela escola municipal onde o estudo foi realizado. Foi utilizado PPP no decorrer do trabalho como sigla desse documento.



citado dentre as respostas. Percebeu-se pelas respostas dos alunos, que a convivência com as diferenças acarreta benefícios para eles como cidadãos.

Esses alunos ainda foram questionados sobre pontos negativos. Dois alunos citaram que não existem pontos negativos, e sim obstáculos a serem superados. Os pontos elencados como dificuldades encontradas, acabam influenciando na convivência com esse aluno. Por sete vezes, os alunos trouxeram a interação como resposta, e por seis vezes a comunicação, fazendo-se pensar que ambas se relacionam e tornam-se consequência uma da outra. Duas respostas nos chamaram a atenção, mas refletem a personalidade de algumas pessoas em relação aos deficientes, quanto à paciência e à falta de respeito.

Nesse contexto, percebemos a escola apenas como um setor de toda a sociedade, no qual a criança além de participar do processo de aprendizagem, poderá agregar valor e cultura para sua vida em sociedade. Poderá vivenciar as dificuldades e diferenças do conviver com as pessoas, aprendendo a respeitá-las. O PPP³ (2014) dessa Escola, afirma que conviver com o outro, é sem dúvida, uma capacidade imprescindível para cada um dos indivíduos de uma comunidade.



CURRÍCULO

Percebeu-se que o professor de Educação Física se preocupa muito mais com as vontades do aluno, em vez de manter uma diversidade de práticas pedagógicas e de experiências, que possibilitem a progressão do conhecimento dos alunos em todas as esferas. Ele relata ao ser questionado sobre os critérios de seleção para os conteúdos abordados em aula, que não irá impor conteúdo ou atividades que os alunos não queiram participar.

Realmente a gente contorna algumas coisas e volta em outras, né. É assim, pra haver a participação deles, tá. Eu não venho pra bater de frente com aluno e outorgar alguma coisa, criar uma lei. Eu preciso me aproximar desse aluno de uma forma amigável. Como eu falei, nessa faixa etária prioriza-se analisar cada um. A gente chama pra conversar, realmente, muitos assim vêm esgotados tá, de um dia já que inicia às quatro da manhã, certo? Então eu não vou impor uma lei de que esse aluno é obrigado a fazer um exercício (Professor de Educação Física – Informação verbal).

Essa busca por conteúdos evidencia a apropriação de um currículo tradicional, que “ao aceitar mais facilmente o *status quo*⁴, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas” (SILVA, 2001, p. 16).

⁴ Locução latina que significa “o estado das coisas”, ou seja, o estado atual das coisas.



O processo de aprendizagem escolar está intimamente ligado ao currículo proposto por unidade escolar e que na perspectiva do currículo crítico, essa estrutura não se limita à escolha dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores com seus alunos durante o ano letivo. “As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2001, p. 30), que desenvolvem “conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2001, p. 30). O projeto político pedagógico demonstra uma estrutura mais próxima da teoria curricular crítica, entretanto, considera-se que as aulas de Educação Física são ministradas fora desse pensamento, conforme as observações sistemáticas realizadas durante esse estudo, principalmente, tratando-se do aluno com deficiência auditiva.

Dessa maneira, averiguou-se a necessidade de estudar a realidade do contexto escolar constantemente, no intuito de melhorar o processo de ensino nas escolas. O professor de Educação Física até comentou durante sua participação, que, por vezes, as dificuldades são discutidas com toda a equipe escolar. Suas palavras: “A gente comenta com os diretores inclusive né isso, que eles também têm dificuldade, eles trazem isso pro nosso meio ali dos professores e tal, numa conversa né, nos momentos diários de trabalho” (Professor de Educação Física – Informação verbal).



Mas quais atitudes são tomadas após as discussões? São propostas mudanças de acordo com as necessidades? Essa visão nos permite entender que

um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural (MANTOAN, 2003, p. 12).

Dessa maneira, pode-se considerar que há dificuldades desde a formação inicial, mas que a necessidade de formação continuada está intimamente ligada ao sucesso ou não no processo de ensino e aprendizagem na escola.

INCLUSÃO

A inclusão social é um conjunto de ações que permite a participação de todas as pessoas na sociedade, independentemente de suas condições físicas, raça, condições financeiras ou outras diferenças, de maneira igualitária. Apenas o acesso à escola não garante a efetiva inclusão do aluno com deficiência.

Ao serem questionados sobre o que é inclusão, o aluno 3 respondeu que “é agrupar todos, mesmo uma sendo diferente da outra, não isolar as pessoas”. A aluna 5 responde que: “inclusão é não excluir alguém porque



ela é diferente de você em algo, é acolher para perto e tentar entender um universo diferente do seu”.

Percebeu-se que esses alunos conseguem conceituar o que é inclusão, mas será que ela ocorre por parte deles? A resposta da aluna 9 nos chamou atenção, ela escreveu: “para mim, sem dúvidas não é o que fazem aqui na escola, pois, mesmo o aluno estando incluso, junto com os demais, eles não se sentem totalmente dentro daquele grupo de amigos”. Entendeu-se que essa aluna percebe que há diferença em inserir e incluir e que acredita que a escola está distante de realmente incluir o aluno com deficiência auditiva.

O professor de Educação Física acredita que a maior responsabilidade do ensino, está com a intérprete que o acompanha durante os outros componentes curriculares e no contraturno, nos períodos de atendimento especializado. Situação relatada em sua fala ao ser questionado se a escola possui algum projeto específico para melhorar o atendimento dos alunos com deficiência.

Não fico sabendo dessas formações, até porque eles têm a professora especial que é para o atendimento deles. Então é ela que transpassa todo o conteúdo pra ele, adapta de uma forma, um plano de aula diferenciado pra esses alunos. Então justamente elas já estão ali pra isso. Então os demais, inclusive são auxiliados por ela pra poder também tá passando esse conteúdo e a participação deles estar sendo realmente inclusiva, nesse momento de aula, escolar (Professor de Educação Física – Informação verbal).



Entretanto, entende-se que o processo de inclusão depende de todos os envolvidos no contexto escolar, em discussões e planejamentos que levem em consideração a realidade e necessidade. Tonini (2001, p. 37) afirma que a mudança

só se efetivará se todos os que trabalham no espaço escolar participarem do processo de decisão, do planejamento das atividades, das discussões em torno das funções sociais da escola e dos papéis que cada um deve assumir nesta proposta.

Na resposta do aluno deficiente, no questionário respondido por ele com o auxílio da intérprete, após ser questionado se ele sente que a escola está preparada para recebê-lo, obtivemos: “sim! Tenho uma professora que me ajuda sempre e meus amigos estão sempre comigo”. Apesar disso, se pode afirmar que a comunicação é a maior problemática encontrada pelo aluno com deficiência auditiva e que afeta diretamente o processo de inclusão, conforme diversas falas de sua mãe, entre elas:

Se alguém não entende ele, ele já fica de lado, porque ele, daí ele, ele, tipo assim. Ele fica muito nervoso quando alguém não entende ele, daí ele num... então ele já fica de lado sabe. Quando alguém... porque ninguém quase sabe libras, né? Ele se afasta. Só que aí ele reclama, ele chega até a chorar que não tem amigos, isso e aquilo. Aí isso é ruim! [Semblante de tristeza] (Mãe – Informação verbal).



Tratando-se ainda da dificuldade na comunicação com o aluno surdo e que influencia no processo de inclusão, não se poderia deixar de refletir novamente sobre esse processo entre os professores e o aluno com deficiência auditiva. A mãe afirmou que os professores não estão preparados para atender seu filho.

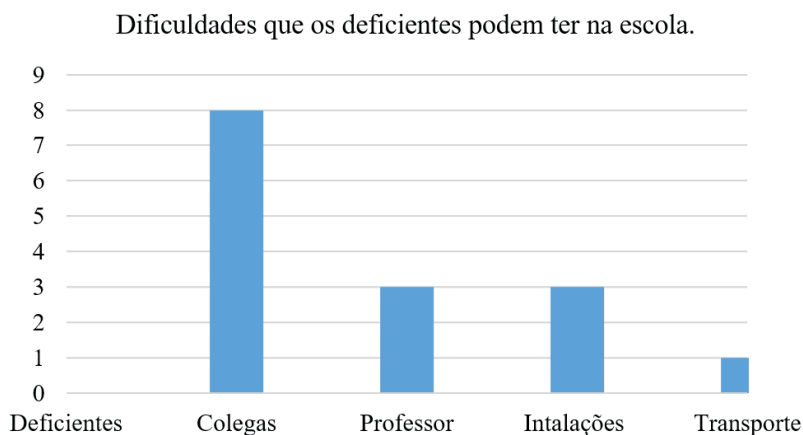
Não, não. Bem poucos sabem. Não é à toa que às vezes a (intérprete) falta, ela já manda mensagem pra mim: (mãe), nem manda o (aluno com deficiência auditiva) hoje. Hoje eu não vou. Alguma coisa assim sabe. Porque não adianta ele vai lá, à escola só pra ficar lá assim (olha para as paredes). Ou copiar alguma coisa né? (Mãe – Informação verbal).

Durante essa fala, além de a confirmação do despreparo dos profissionais para a comunicação com o aluno surdo, já relatado neste estudo e assumido pelo diretor e professor de Educação Física, a mãe trouxe outra questão: o fato de a intérprete avisar a mãe sobre sua ausência em algum dia de aula, para que o aluno surdo então não vá para a escola. Mas com que frequência isso ocorre? Assume-se dessa maneira que não há inclusão do aluno com deficiência auditiva?

Tratando-se das possíveis dificuldades que os deficientes podem ter na escola, apresentamos o Gráfico 1, que demonstra a opinião dos alunos que estudam com o deficiente auditivo.



Gráfico 1 - Dificuldades enfrentadas pelos deficientes na escola na perspectiva dos colegas de classe.



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).

As respostas foram relacionadas ao que encontram no dia a dia escolar, e o item ter dificuldades em relação aos deficientes não foi nenhuma vez selecionado, pois não há outros deficientes na turma. O item dificuldades em relação aos colegas foi o mais assinalado, justificando as diversas falas demonstradas nesta análise, trazidas pela mãe do aluno sobre as amizades e socialização.

Algumas respostas acerca desse assunto são relevantes: o aluno 1 escreveu que: “muitas vezes alguns deficientes têm dificuldades de se interagir, socializar com os colegas. O aluno 3 relatou que: em relação aos



colegas, porque é muito difícil conversar com tal pessoa que tem uma deficiência, não que isso seja ruim”. As dificuldades com professor e instalações foram assinaladas por três vezes. Outras declarações devem ser relatadas. A aluna 8 respondeu que: “a maioria dos professores não sabe como lidar com a situação. A aluna 9 relata que: porque essa pessoa com deficiência é difícil de comunicar, pois no caso do surdo, são poucas pessoas que conseguem se comunicar em libras, tanto alunos como professores”. As dificuldades com o transporte foram demarcadas por duas vezes. Entendemos que provavelmente, a comunicação seja um dos motivos nesse caso.

E as aulas de Educação Física? Durante o estudo não se visualizou nenhuma participação da intérprete durante as aulas práticas, apesar de o professor afirmar que isso esteja previamente estipulado pelos dois: “assim é a gente combina, né? [sic] Às vezes a participação dela, às vezes, não. Se tiver algo teórico, um pouco mais falado né, é legal ela tá [sic] participando” (Professor de Educação Física – Informação verbal).

Ao serem questionados sobre possíveis melhorias para a inclusão do aluno com deficiência auditiva, os participantes acreditam que a comunicação deve ser melhorada. Comentaram inclusive da necessidade de formação interna de todos os profissionais para a libras, no intuito de melhor assistirem o aluno surdo, almejando um processo de inclusão efetivo. Mas, se deixarem de



apenas propor soluções para escutarem as necessidades? Escutar para estarem atentos e dedicarem sua atenção para a realidade, para que percebam as lacunas e as necessidades de mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao processo de inclusão do aluno com deficiência auditiva, entendeu-se a necessidade de reflexões e mais discussões sobre o assunto, e talvez a elaboração de um planejamento específico para alunos com deficiência auditiva e inclusão escolar. Citando a profissional intérprete, sugere-se que ela deve atuar em sala de aula como tradutora para o aluno surdo, transferindo explicações e dúvidas para que ele participe em todos os momentos da aula, inclusive nas aulas de Educação Física.

Também, entende-se que não há um profissional que seja o responsável pelo processo de aprendizagem de qualquer aluno na educação básica, e que todos os envolvidos necessitam estar dispostos a exercer sua função com excelência. Tratando-se ainda do meio docente, as informações sofrem atualizações constantes, e os professores necessitam acompanhar as mudanças e manterem-se aptos para o ato de ensinar com qualidade. Justifica-se dessa maneira, a necessidade de formação continuada, pois da mesma maneira que o processo de



aprendizagem é contínuo, a formação também deve ser, caso contrário não alcançará efetivamente a aprendizagem.

O aluno surdo afirmou em sua participação neste estudo que se sente incluído e que não encontra dificuldades na escola. Porém, defende-se que essa perspectiva merece novos questionamentos, pois apesar de a fala, a observação da prática e as declarações de sua mãe, mostraram uma realidade diferente. Acredita-se que as respostas poderiam ter sido mais exploradas, citando como possibilidade para novos estudos a utilização de uma entrevista semiestruturada com o aluno surdo, seu intérprete e quem sabe, um segundo intérprete trazido pelos investigadores.

Espera-se que essa pesquisa norteie reflexões na escola em relação ao processo de inclusão do aluno com deficiência auditiva, para que possam oferecer o melhor para esse aluno e tantos outros que possam surgir. Dessa maneira, esse trabalho poderá ter continuidade em posteriores estudos e temos a certeza de que poderá promover novas inquietações e pesquisas.



REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. C.; HOLANDA, A. F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 27, p. 259-268, abr./jun. 2010.

ALMEIDA, A. C. P. G. de. Atividade física e deficiência auditiva. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. Fernandes da (Orgs.). **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2. ed. Barueri: Manole, 2008. p. 128-147.

ALMEIDA, J. D. de. **Inclusão do aluno com deficiência auditiva: um desafio à família e aos profissionais da educação**. 2011. 74 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BELLONI, M. L. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1629/1370>>. Acesso em: 26 out. 2017.



BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Decreto nº Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 9 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 8 maio 2017.



BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 24 ago. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física.** Brasil: MEC, 1998. 114 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 1º maio 2017.

BRUSQUE. Secretaria Municipal de Educação. **Lei 3.887, de 24 de junho de 2015.** Brusque: Prefeitura Municipal de Brusque, 2015.

CAMPOS, M. de L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?:** introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 37-61.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERREIRA, V. **Educação física, interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão.** Rio de Janeiro: Sprint, 2006.



GENNARI, C. D. D. **A inclusão do surdo na escola regular.** 2005. 41 f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

HAIR JÚNIOR, J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

KIKUCHI, D. M. **Política pública de lazer em Suzano/SP: a concepção dos gestores.** 2008. 46 f. Monografia (Curso de Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?:** introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 201-218.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.



MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI, Á. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 171-192.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PICCOLO, L. G. **A inclusão de uma aluna surda no ensino fundamental**: estudo de caso. 2015. 80 f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2015.

RINALDI, G. **Educação especial**: deficiência auditiva. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Educação especial: deficiência auditiva. Brasília: SEESP, 1997a. p. 11-65. v. 1.

RINALDI, G. Educação especial: o papel da família frente à surdez. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação especial**: deficiência auditiva. Brasília: SEESP, 1997b. p. 67-193. v. 1.



RODRIGUES, G. S. **Educação física, quê?:** a percepção de estudantes de educação física da FEF-UNICAMP sobre a área. Monografia (Bacharel em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, C. M. da. **Políticas públicas para educação de surdos no estado de Pernambuco.** 2009. 49 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) - Faculdade Santa Helena, Recife, 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLER, R. **Educação física inclusiva na escola:** em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

THEODORO, C. I. A. **Deficiência e inclusão sob dois pontos de vista:** da pesquisa e da população. 2001. 56 f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TONINI, A. **Uma análise do processo de inclusão:** a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS. 2001. 341 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.



UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf>. Acesso em: 8 maio 2017.

ZYLBERBERG, T. P. **As concepções de Merleau-Ponty no labirinto da corporeidade no mundo da educação física escolar**. 1996. 78 f. Monografia (Curso de Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.



O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA REPRESENTATIVIDADE

3

Gabriel Felipe Schutz
Ariane Petroski de Britto
Kamila Trainotti
Camila da Cunha Nunes

INTRODUÇÃO

A fim de compreender o desenvolvimento do conteúdo esportivo no ambiente escolar, estabeleceu-se como objetivo analisar a representatividade do conteúdo esportivo durante as aulas de Educação Física no âmbito escolar para os alunos da Escola de Educação Fundamental Patrício Teixeira Brasil, do município de São João Batista-SC, tendo em vista o desenvolvimento do futebol e sua popularidade. Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento das aulas de Educação Física acontece, principalmente, com foco nas modalidades esportivas, que privilegiam o gesto técnico em detrimento



da cultura corporal de movimento (SANTA CATARINA, 2014).

A cultura corporal é entendida como um amplo campo cultural, na qual abrange o desenvolvimento de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que como tal, se externalizam por meio das expressões corporais (ESCOBAR, 1995), e o esporte seria apenas um dos seus elementos. A utilização do esporte como ferramenta de ensino, tornou-se algo comum e repetitivo, e com isso, muitas vezes as aulas de Educação Física são confundidas com esporte, visto que as modalidades esportivas abordadas são sempre as mesmas: futebol, voleibol, basquete e handebol (ASSIS DE OLIVEIRA, 2010).

No entanto, reduzir das possibilidades de movimento e expressão inviabiliza a ação pedagógica desenvolvida pela Educação Física e, conseqüentemente, gera críticas sobre o seu real sentido (MEDINA, 1995). A prática esportiva, por vezes, tem sua representatividade no âmbito escolar devido ao investimento da mídia na divulgação do esporte e o investimento de políticas públicas, com o prisma de aluno-atleta.

No Brasil, tal representatividade é voltada, sobretudo para o futebol. Visto que a história do país foi e é marcada pelo nome de grandes jogadores, e a tradição construída por esse esporte o torna especial para o brasileiro, estabelecendo uma relação identitária, desde a



mais tenra idade (PEREIRA, 2008). Esses fatores podem contribuir para a representatividade que o aluno possui do esporte. Isso pode ser percebido tanto no contexto histórico quanto na visão do aluno, a partir da vivência realizada na disciplina de Estágio Supervisionado I e II, durante o curso de Educação Física do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), no ano de 2016, verificou-se o quanto o futebol é relevante para os alunos na escola. Considerando essa vivência, a pesquisa surge a partir de perceber e esclarecer o motivo que sustenta a preferência dos alunos para o desenvolvimento do futebol.

INTER-RELAÇÕES ENTRE O ESPORTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

No contexto brasileiro, em específico nos primeiros 40 anos do século XX, os métodos ginásticos e a instituição militar foram influências essenciais para a organização educacional. Além desses, após a Segunda Guerra Mundial, esporte passa a ser mais desenvolvido em vários países, influenciado pela cultura europeia e, principalmente, pela época Grã-Bretanha. A origem do esporte moderno ocorreu na Europa, após as revoluções no século XVII e XVIII (ROWE; GILMOUR, 2009). Tal influência é transposta também para o meio escolar, e o esporte, por vezes, não é apresentado como *da* esco-



la, mas sim *na* escola. Nesse sentido, passa-se a compreender que o esporte determina o conteúdo da Educação Física escolar, não sendo apenas um conteúdo, mas o determinando (CASTELLANI FILHO et al., 2009).

Por volta das décadas de 1970 e 1980, houve o surgimento de novas metodologias, tendências e de movimentos renovadores que trouxeram um ar crítico às ações pedagógicas no ensino da Educação Física escolar. Esse contexto histórico influencia os conteúdos desenvolvidos durante as aulas, a sua forma e o significado atribuído. Um dos casos que chama atenção é a forma como é desenvolvido o esporte e seus processos pedagógicos, que na década de 1980 desenvolviam-se críticas sócio-políticas. Comparando com a atualidade, a crítica está associada ao ensino do esporte no contexto escolar, de forma a (re) pensar e possibilitar que o conteúdo promova o conhecimento sociocultural que o envolve (DARIDO, 2004).

Às vezes, parece que a Educação Física se resume e é confundida com o esporte. O esporte como prática social historicamente construída e culturalmente desenvolvida, é um fenômeno sociocultural bem consolidado, passando, assim, a ser visto pelo governo e população como primordial para as crianças e para ser desenvolvida nas aulas de Educação Física (KUNZ, 2004). O que desencadeia discussões em como deve ser tematizado no contexto escolar, isto é, o esporte na escola e o esporte da escola.



O esporte *na* escola segue o princípio de uma instituição esportiva, desse modo, a sua prática está voltada para a busca por novos talentos e o desenvolvimento da iniciação esportiva, já o esporte *da* escola é direcionado para a instituição educacional, com valores educativos, visando à interação com o esporte, isto é, o esporte como ferramenta e não sentido (COSTA; SOUZA; MOURA, 2014). O esporte educacional objetiva a possibilidade de autonomia, que consiste na compreensão e na modificação do esporte como princípio para uma educação emancipadora, que supere o modelo de ensino do esporte atualmente propagado, em que prevalece a exclusão, hostilidade, comparação e os modelos impostos (APOLO, 2007).

Nesse meio de desenvolvimento do esporte no contexto escolar, um que – parece ser – mais desenvolvido que os outros, é o futebol. O futebol é um esporte de massa que compreende um espetáculo esportivo. Este representa um grande potencial de negócios e possui uma difusão intensa pelos veículos midiáticos. Sua origem constitui um tema controverso que ainda hoje se encontra em disputa. Isso porque a origem do futebol remonta a origem do esporte moderno. Há, por um lado, a disseminação que o futebol surge com o esporte moderno; por outro, há a perspectiva que sinaliza que o futebol teve origem a partir de outros jogos desenvolvidos na Antiguidade (LE GOFF; TRUONG, 2006). Essa



popularidade que o futebol alcança com o decorrer do seu desenvolvimento histórico, acaba por influenciar as práticas pedagógicas na escola e a imagem do esporte construída pelos cidadãos.

O futebol é considerado uma paixão nacional, e na escola isso não parece ser diferente. Diante desse contexto, o esporte na escola necessita se reinventar, buscando superar os resquícios de uma Educação Física voltada ao tecnicismo e desenvolvimento de automatismos (ASSIS DE OLIVEIRA, 2010). Entende-se que a aprendizagem do futebol na escola vai além do *jogar futebol*, embora *jogar futebol* faça parte das aulas de Educação Física escolar (CASTELLANI FILHO et al., 2009). Para que isso se torne realidade, necessita-se compreender e possibilitar essa compreensão durante as aulas de Educação Física escolar por meio de uma *práxis* transformadora e reflexiva.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizou-se uma pesquisa qualitativa exploratória de caráter bibliográfica (GIL, 2002). Utilizou-se como instrumento da pesquisa a técnica de entrevista semiestruturada e gravação (MAY, 2004). Para determinação dos sujeitos pesquisados foram selecionados intencionalmente 12 alunos (6 meninas e 6 meninos) matriculados no 8º ano, 4 do turno vespertino da E. E. F.



Patrício Teixeira Brasil, situada na cidade de São João Batista-SC. Esses chamados no decorrer da análise de E1, E2, E3, e assim sucessivamente até o E12.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFEBE, por meio da submissão na Plataforma Brasil (CAAE nº 64650717.4.0000.5636) iniciou-se o desenvolvimento da pesquisa. Antes de a produção de material empírico foi agendada com a escola, a apresentação da pesquisa aos alunos e entrega do Termo de Assentimento, o qual foi assinado pelos responsáveis legais. A entrevista foi realizada em um ambiente reservado (na própria escola), sem intervenções. Em seguida, os áudios foram transcritos e elencadas categorias de análise, com base na incidência das respostas dadas pelos sujeitos pesquisados, de modo a estabelecer relações e confrontos com o embasamento teórico.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Uma forma de conhecer as representações sociais consiste em entendê-las como a expressão do que se pensa sobre um tema, a partir de determinada população. Esse pensar, pode se manifestar dentre outros modos, por meio do conjunto de discursos verbais emitidos pelos sujeitos participantes. Esses sujeitos são questionados individualmente sobre o tema, por pesquisadores que participam de projetos de pesquisa destinados no



tudo ou em parte, a conhecer, de modo sistemático, essas representações (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Desse modo, foram descritos e interpretados os 12 discursos dos sujeitos emitidos por meio da fala a partir dos relatos coletados, e apresentados a seguir nas oito perguntas efetivas. Chamou-se de E1, E2, E3, e assim sucessivamente os sujeitos participantes, e de E1 a E6 são meninas e de E7 a E12 meninos. Cada uma das entrevistas foi analisada separadamente, e em cada relato procurou-se a ideia central e a partir disso foi estabelecido categorias de análise, nomeando e explicitando o discurso do sujeito que contribuiu para a composição da categoria.

A partir desse momento foram apresentadas sistematicamente cada uma das perguntas efetuadas. A primeira pergunta realizada aos entrevistados foi: “*O que é Educação Física em sua concepção*”? A partir das incidências nas respostas obtidas, foram identificadas cinco categorias de análise, a saber: (1) saúde; (2) exercício; (3) corpo; (4) esportes; (5) disciplina curricular.

A categoria **saúde** se evidenciou relacionada à qualidade de vida e o desenvolvimento saudável. O conceito de saúde ao longo dos anos vem sendo (re)significado e revisto para contemplar além dos aspectos biomédicos de saúde/doença (PAIM, 1997). A Organização Mundial da Saúde (OMS), como organismo sanitário internacional integrante da Organização das Nações Uni-



das, fundado em 1948, define saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1948).

A Educação Física e as questões de saúde aparecem vinculadas ao longo da história e justificam áreas de atuação da profissão. Por isso, é comum ouvirmos e demonstram empiricamente essa relação frases como: “o exercício faz bem à saúde” e “o esporte é saudável” (DEVIDE, 1996), mesmo que nem sempre essas assertivas se operacionalizem ou tornem-se realidade. Nas palavras dos sujeitos entrevistados evidenciam-se essas perspectivas, como se visualiza em “A Educação Física pra mim é uma maneira da gente se exercitar, ter uma saúde melhor, poder ter uma auto estima [...] (E2⁵) e,

Depende, porque tipo, tem gente que não gosta néé, mas eu acho bastante importante porque, a educação física ela ajuda bastante nosso corpo porque ela faz ajuda, fazer bastante movimento exercícios iii tal e se a gente não fazer talvez a gente não tem uma saúde muita saudável (E4).

Guedes (1999) salienta que os professores de Educação Física deveriam proporcionar em suas aulas, também, conteúdos voltados à educação para a saúde, mediante

⁵ Todas as informações verbais inseridas no texto são provenientes de entrevistas semiestruturadas realizadas pelos autores da pesquisa.



o desenvolvimento de uma *práxis* pedagógica que possa propiciar aos alunos não apenas situações que os tornem ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida.

No que se refere à categoria **exercício**, visualizado na fala de E2 supracitado e a seguir no relato do E9, o exercício adquire um formato de exercício físico. Exercício físico se define como uma das formas de atividade física planejada, estruturada e repetitiva, que objetiva o desenvolvimento (ou manutenção) da aptidão física, de habilidades motoras ou a reabilitação orgânico-funcional, contrapondo a atividade física que seria qualquer movimento corporal, produzido pela musculatura esquelética, que resulta em gasto energético acima dos níveis de repouso (NAHAS, 2013), conforme relatado por E9: “Exercício, esporte”.

Dentre as práticas corporais que a Educação Física tematiza como um de seus componentes, tem-se o **esporte**. Conforme os PCN (BRASIL, 1997; 1998), o esporte é um dos conteúdos ministrados na Educação Física, e hoje é quase sinônimo de Educação Física escolar. Assis de Oliveira (2010) corrobora com essa assertiva, e sinaliza que hoje não só o esporte é o conteúdo exclusivo ou prioritário para o planejamento das aulas de Educação Física, como também outras formas culturais vão sendo esportivizadas por meio da realização



de competições, da uniformização das regras, entre outros elementos próprios do esporte na modernidade. Por isso, as críticas a forma de desenvolver o esporte durante as aulas, podem ser resumidas em duas dimensões: (1) uma que diz respeito à exclusividade, primazia ou hierarquia na organização das aulas de Educação Física e (2) outra à função do esporte na escola. Essas sinalizações podem ser percebidas na compreensão dos alunos E3: “Educação Física pra mim, éé tipo, aah praticar esporte, aah, acho que é isso” e de E6 ao relatar que “O que, é que a genteee aprende sobre os esportes a gente faz ais esportes assim”.

Betti (1998, p. 28) afirma que o esporte no sistema educacional

deve ser entendido com sentido amplo, que abran-
ge, além das formas competitivas, uma larga gama
de atividades físicas de lazer, ao ar livre ou de ex-
pressão, praticada ao mesmo tempo pelo prazer e
por seu valor higiênico, educativo e cultural.

Ainda, em um viés diferente sobre a compreensão a respeito da Educação Física, E1 faz menção ao corpo, próxima categoria que se idealizou, da seguinte forma: “Educação Física pra mim, aaah eu acredito que Educação Física pra mim é uma forma de coisa melhor a vida pra no futuro a gente ter mais tipo estabilidade no corpo que ajuda a fazer a coisa física no corpo”.



Por meio da resposta de E1, pressupõe-se que estava se referindo sobre as habilidades motoras, como um elemento desenvolvido nas aulas de Educação Física, ou seja, as capacidades que o indivíduo tem de

explorar os potenciais motores de seu corpo, movimentando-se através do espaço (locomção), domínio da musculatura que o habilita a suportar a força da gravidade (estabilidade) e a capacidade de manipular com eficiência os objetos (manipulação) (BRAGA et al., 2009, p. 1).

Além disso, o corpo pode assumir diversos significados. Sendo assim, a elaboração de conhecimentos sobre o corpo passa por suas atribuições e construções históricas (DARIDO, 2005), construídas ao longo da vivência das pessoas e permeadas pelo seu sentir, pensar e agir. A Educação Física visualizada a partir do olhar dos Entrevistados apesar de sua abrangência, em relação à sua definição no âmbito escolar, constata-se que a definem como saúde, esporte e bem-estar, que especificam características ou ações relacionadas ao corpo humano, quando se menciona esse componente curricular.

A Educação Física é um **componente curricular** obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996). Atrai os alunos, pois permite a eles, liberdade e originalidade de expressão, possibilitadas por meio das manifestações corporais. Desse modo, a ludicidade se desenvolvida durante as aulas, estimula uma aprendizagem rica em experiên-



cias (LAUER, 2015). Essas ações podem ser percebidas nas palavras de E5, ao ressaltar que a “Educação Física seria o modo que acharam na escola diiii a gente praticar educação fii de praticar esportes éééé e também trabalha união em grupo acho que seria isso” e em E7 “Aah ensina um monte de coisa pra nos né dona, educação, tal assim”.

Ao apresentá-la como componente curricular, está direcionando sua definição a uma perspectiva que deveria ser pedagógica, cuja proposta está voltada a compreender o ser humano enquanto unidade. Em uma lógica atitudinal, todos os termos levantados se interagem, pois, as respostas foram idealizadas com referência ao conhecimento desenvolvido na Educação Física escolar e ao contexto social em que os sujeitos vivem. Segundo o que é apresentado pelo Conselho Federal de Educação Física (2002, p. 4)

entende-se a Educação Física Escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, capacitando-o para usufruir os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Na segunda pergunta: “*Qual o seu esporte favorito praticado nas aulas de Educação Física? Por quê?*” Nas respostas obtidas, identificaram-se três categorias de análise, a saber: (1) futebol, (2) futsal e (3) voleibol.



A motivação das crianças pelo esporte, geralmente ocorre porque elas os conhecem por meio das relações sociais e culturais que estabelecem diariamente, sobretudo, construídas pela mídia e o convívio com pessoas com mais idade (BRASIL, 1997). Essas evidências foram visualizadas na fala do E9 “Futebol, porque eu pratico direto, fora da escola e dentro da escola”.

Além disso, devido ao seu contato precoce, torna-se desejo das crianças, adolescente ou jovem, especialmente dos meninos, ser um jogador de futebol (PEREIRA, 2008). Por vezes, essa precocidade ocasiona mais tarde, um dos resquícios do esporte, a especialização precoce. Vejamos isso manifestado no relato de E7 “Futsal. Aah todo menino prefere né dona, a maioria dos meninos querem ser jogador né, e tal”.

O futsal e o futebol possuem especificidades quanto às suas características técnico-táticas muito próximas, a diferença aparece, sobretudo, no espaço físico utilizado e nos fundamentos técnicos. Há algumas controvérsias quanto à gênese do futsal. No entanto, parece consenso que foi idealizado na Associação Cristã de Moços de Montevidéu na década de 1930, no Uruguai. Pelo que parece, as peladas de várzea foram adaptadas para as quadras de basquete e pequenos salões de baile (VOSER, 2001).

Dentre os esportes mais citados na pesquisa, foi percebido também, o **voleibol** e uma variação da prática, três cortes. Vejamos o que relatou E2:



Vôlei, eeh, sei lá é que desde pequena eu sempre gostei muito de bola, meu pai tanto ele achava que eu gostava de futebol só que, ele tem um time, então eu fui mais pro lado do vôlei, porque assim eu não consigo explicar direito, éé, é mais animado, dá pra gente interagir mais.

Apesar de o maior número de praticantes de voleibol nas escolas ser de meninas, à medida que os anos transcorreram, as perspectivas sob as quais se adjetiva o esporte foram se alterando, e hoje, aos meninos é dado o direito de praticar o voleibol sem riscos para sua masculinidade. E o mesmo, só que ao contrário ocorre com o futebol (SOUSA; ALTMANN, 1999).

Verificou-se que dois dos esportes mais praticados na escola que têm maior representatividade e adesão por parte dos escolares, são eles: futebol e voleibol. Nesse sentido, parece que essa aceitação parte a princípio dos meios sociais em que esses sujeitos estão inseridos, ou seja, pela realidade social em que convivem. Além disso, devido à grande difusão dessas modalidades esportivas por meio das mídias sociais (televisão, celular, *internet*), muitos dos praticantes aderem à prática esportiva a fim de algum dia assumir uma possível identidade de seus ídolos, afinidade ou simplesmente praticarem no seu momento de lazer. Como se verificou nos relatos, alguns praticam o futebol, almejando se tornar jogadores profissionais.



Desse modo, a intervenção dos pais e professores na realidade dessas crianças, deve auxiliar e conscientizar que a prática do esporte nas aulas de Educação Física tem sentido educacional, podendo gerar benefícios relacionados à saúde, à troca de experiências, socialização e aprendizagem de valores. Criar irrealidades, ou então, transformar as aulas em treinamento, pode trazer consequências como possíveis frustrações (ASSIS DE OLIVEIRA, 2010).

A terceira pergunta realizada aos entrevistados foi: *“O que é esporte na sua concepção”*? A partir das incidências nas respostas obtidas, identificaram-se quatro categorias de análise, a saber: (1) saúde; (2) prática; (3) várias modalidades; (4) diversão. A categoria saúde já citada na primeira pergunta, vem com a mesma proposta nessa terceira pergunta, vinculando o esporte como um aliado a uma boa, ou melhor, saúde. Como expresso em: “Esporte pra mim é uma maneira de alongamento, fazer exercícios, pra saúde” (E1).

Como citado na resposta de E1, o esporte na sua concepção além de auxiliar na saúde, é uma maneira de se alongar, fazer exercício, podendo compreender como uma prática na qual traz esses benefícios. No entanto, frisa-se e alerta-se que nem sempre esporte será sinônimo de saúde, por exemplo, se observar no contexto esportivo de alto rendimento, por vezes, ou melhor, muitas vezes, não é priorizada a integridade física do atleta,



mas o rendimento. Por isso, é necessário diferir quais os propósitos e características do esporte.

No decorrer das entrevistas foi possível constatar também, a resposta de que esporte são **modalidades**, na qual se pode diferenciar de individuais e coletivas, de contato, invasão e/ou com necessidade ou não de materiais para a sua prática. Sinaliza-se a necessidade de, no contexto escolar, se explorar várias modalidades esportivas, de lutas, jogos e de ginástica (BRASIL, 1997). Essa compreensão diversificada aparece na fala de E4 ao relatar que: “Esporte são várias modalidades e vários jeitos de aprender”.

Os escolares “encaram a Educação Física simultaneamente como “obrigação” e como “diversão”, ou seja, evidencia-se como a Educação Física lida com princípios contraditórios [...]. Ao mesmo tempo em que as aulas são obrigatórias, também trazem satisfação pessoal” (BETTI; LIZ, 2003, p. 139). Isso pode ser visualizado no relato a seguir: “Esporte seria algo que nos ajuda na saúde, ter uma saúde hamm seria tambémmm haa, esportes, acho pra mim assim esporte algo que pratico sei lá, uma diversão também acaba sendo” (E5).

Percebe-se que

embora a Educação Física seja fortemente associada ao esporte, às dimensões do lúdico (jogo, diversão, prazer, etc.), do movimento e da competição parecem ser mais importantes do que os conteúdos específicos (BETTI; LIZ, 2003, p. 142).



Assim, é possível compreender que as associações feitas em relação ao esporte estão voltadas ao esporte educacional, visto que os entrevistados a relacionam à parte lúdica e atrativa, sem mensuração ao esporte profissional.

A quarta pergunta realizada aos entrevistados foi: “O que a modalidade esportiva futebol representa na sua vida”? A partir das incidências nas respostas obtidas identificaram-se quatro categorias de análise, a saber: (1) saúde; (2) brincadeira de infância; (3) brincadeira; (4) maneira de competição. A categoria saúde obtida nessa pergunta, teve duas características presentes, na qual não se obtêm na mesma categoria das outras perguntas, que foi “estabilidade para o corpo” e “perda de peso”. Evidências essas que fazem alusão a características bio/fisiológicas acerca da compreensão de saúde, como se pode observar:

Futebol assim, pra mim, é muito importante por que tipoooo teve uma fase na minha vida no quinto ano que tipo assim, eu tava acima do peso e comecei a praticar futsal, futebol também. Aí nisso, tipo assimmm, eu emagreci mais então tipo seria isssooo futebol pra mim é bem importante (E5).

A prática de esportes é essencial e atrativa para a formação harmoniosa dos sujeitos, proporcionando equilíbrio entre os domínios físico, psicológico e social (VILLAR; ZUHI, 2006). Tais práticas possibilitam uma



quantidade imensa de benefícios para seus adeptos, na qual estabilidade do corpo e perda de peso está relacionada.

A prevalência mundial da obesidade infantil vem sendo caracterizada como uma epidemia mundial. Sendo que, as razões que levam uma criança a ser obesa são associadas a dois fatores principais: (i) a genética e (ii) a influência do meio ambiente (COSTA, 2011). Desse modo, a Educação Física escolar pode ser uma ferramenta na conscientização e importância da aquisição de hábitos saudáveis. Desse modo, a atividade física desempenha múltiplos papéis na prevenção e tratamento da obesidade.

Já o relato que sinaliza a estabilidade do corpo é expresso nas seguintes palavras: “Ééé estabilidade pro corpo, essas coisas assim, é tipo...” (E1). A estabilidade é classificada como uma das habilidades motoras do corpo, que são as capacidades do indivíduo de explorar os potenciais do corpo movimentando-se. Conforme Braga et al. (2009, p. 1), “as habilidades motoras de estabilidade são padrões motores, que favorecem a obtenção e a manutenção de equilíbrio do indivíduo”.

A segunda e terceira categoria, **brincadeira e brincadeira de infância**, consta nas respostas dos entrevistados, apresenta o seguinte: “Futebol pra mim é uma maneira de competição, competição entre os amigos, uma brincadeira” (E2) e “Futebol desde que eu nas-



ci, já ia atrás de bola correndo, é isso que eu fazia só isso na infância” (E9).

A infância é a idade em que se deve prezar pelo desenvolvimento das brincadeiras, pois

por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo (DALLABONA; MENDES, 2017, p. 107).

No jogo é necessário saber discernir o caráter mais competitivo ou recreativo de cada situação, conhecer o seu histórico, compreender minimamente regras e estratégias e saber adaptá-las. Assim, é

“possível ao educador redescobrir e reconstruir em si mesmo o gosto pelo fazer lúdico, buscando em suas experiências, [...] brincadeiras de infância e de adolescência que possam contribuir para uma aprendizagem lúdica, prazerosa e significativa (DALLABONA; MENDES, 2017, p. 111).

Segundo Maraun (2006), para a Educação Física isso significa: entendê-la como o encontro corporal com o mundo, de forma diferenciada e em movimento, isso acarreta a busca de experiências fundamentais, nas quais crianças e jovens, com múltiplas possibilidades de movimento, possam redescobrir muitas diferenças de agir. Isto é, possibilitar a criança expressar-se, construir e re-



construir, encenar e vivenciar a sua imaginação, além de gestos estereotipados.

Na quinta pergunta: “*Como são as aulas de Educação Física em sua escola? E como o conteúdo futebol é desenvolvido*”? De acordo com as respostas obtidas, originaram-se três categorias de análise, a saber: (1) teoria; (2) prática; (3) jogo. A categoria teoria foi formulada com base na argumentação dos entrevistados como o ensino redigido dentro da sala de aula por meio de explicações dos conteúdos esportivos, sustentado pelos conhecimentos de Carr (1996), que afirma que a teoria da educação compreende o desenvolvimento de teorias da prática educativa, intimamente ligadas com as próprias explicações que os sujeitos mediadores do conhecimento dão ao que estão fazendo. A partir dessa contextualização, foram apresentados os relatos dos entrevistados: “São ótimas. Desenvolvido facilmente eu acho seria, do modo assim, modo? Acho assim que são desenvolvidas aulas práticas e também escritas assim explicações” (E5) e “Ahh legal, ele leva bastante nós a joga futsal e tal assim dae.... Ele passa o texto e dae leva agente aplica e depois passa a prova” (E1).

Nessa perspectiva apresentada pelos Entrevistados, os subsídios que justificam a teoria, estão diretamente relacionados à prática, pois uma se torna complemento da outra, ou seja, atuam interdependente. No que se refere à **prática**, sua abordagem é dada com o



desenvolvimento da aula por meio de atividades que envolvem o movimento propriamente dito. Em uma perspectiva ampla, Sacristán (1988) define a prática como a razão que fundamenta o saber, como a ação transformadora de uma realidade, que fundamenta os saberes, atividade social condicionada historicamente e, por fim, o motivo dos processos de justificação do conhecimento.

São as atividades práticas e teóricas que modificam a natureza e a sociedade: prática, na medida em que a teoria seja norteadora da ação, orientando a atividade humana e teórica (VAZQUEZ, 1990). Vejamos nas palavras de E2: “Boas, muitoo...conteúdos é muito bom, a gente consegue aprender bastante. Ele passa primeiro a matéria e depois da matéria a gente vai pra aula prática que no mínimo são umas quatro aulas treinando as regras e depois a gente vai pro jogo”.

Seguindo essa perspectiva, Vazquez (1990) reforça a íntima relação entre a teoria e a prática e abre os caminhos para uma perspectiva da **práxis** pedagógica, afirmando que a prática é o fundamento da teoria que transforma o social, no entanto, a teoria não se trata somente de uma justificativa para a prática. A teoria pode antecipar-se à própria prática, intervindo no desenvolvimento de uma prática transformadora. Nesse sentido, respaldado pelos conhecimentos de Freire (1987), a práxis passa a ser a reflexão do ser humano sobre a sua própria ação e atuação no mundo, a fim de transformá-lo.



Se entender esse conhecimento como uma perspectiva pedagógica, possibilita-se ao sujeito da aprendizagem refletir suas ações enquanto desenvolve os seus conhecimentos, estabelecendo, assim, uma relação entre humanização e educação.

Nesse contexto, são várias as estratégias que o educador pode utilizar para alcançar uma *práxis* pedagógica transformadora, podendo, assim, exemplificar o jogo. O **jogo** é abordado nesse contexto como utilização de toda a teoria e das regras desenvolvidas em sala de aula, em uma prática que sintetiza os conhecimentos adquiridos. Assim, Oliveira (1999) assevera que o jogo é capaz de criar uma situação de regras, que proporcionam uma série de problemas a serem resolvidos de forma independente. Desse modo, passam a comportar-se de forma mais avançada que nas atividades cotidianas, aprendendo a separar o objeto e o significado.

São tipo, o professor pega e tem duas aulas que ele deixa a gente tem livre, pra fazer o que quer mais não pode ficar sentado, e duas aulas que ele interage com a gente, que nem a primeira foi futebol aí todo mundo tinha que jogar, e agora a última foi vôlei que todo mundo tinha que jogar futebol também. Ele passa o conteúdo pra gente explica as regras, aí ele aplica uma prova e depois a gente sai pra praticar (E3).

O jogo oportuniza o desenvolvimento, pois pode experimentar, inventar, descobrir, aprender e conferir habilidades. Devido à quantidade de oportunidades ofe-



recidas, a inteligência e sensibilidade dos sujeitos são desenvolvidas garantindo que suas potencialidades e sua afetividade estejam em harmonia (ALVES; BIANCHIN, 2010). A partir da concepção dos autores, a seguir, é descrito o relato de E2, cuja resposta apresenta algumas evidências literárias: “É possível privilegiá-los em outros aspectos. Na maneira de exercício, tipo, treinamento físico, mais pra saúde”.

Na sexta pergunta: **“Você acredita que a aprendizagem do futebol está ligada somente ao treinamento de técnicas/táticas e performance, ou é possível privilegiar outros aspectos?”** De acordo com as respostas obtidas, originaram-se quatro categorias de análise, a saber: (1) exercício; (2) treinamento físico; (3) saúde (4) união. A categoria exercício foi formulada com base na argumentação dos entrevistados, como um meio a desenvolver aptidão física e promoção de bem-estar. Segundo E2 “É possível privilegia-los em outros aspectos. Na maneira de exercício, tipo, treinamento físico, mais pra saúde”. Para Nahas (2001), o exercício físico é uma atividade que necessita de planejamento e estruturação, sendo executada repetidas vezes, com o objetivo de desenvolver a aptidão física, aprimoramento das habilidades motoras ou reabilitação orgânico-funcional.



Em outro viés, além do exercício, foram citados relatos com relação à aprendizagem do futebol com **treinamento físico**. Nesse sentido, o treinamento físico é retratado pelos escolares questionados como um meio à promoção da saúde, sistematizado por meio de um treino específico. Assim sendo, toma-se novamente como referência a resposta de E2. Referente à saúde, é apresentado na fala dos Entrevistados como uma mera associação à qualidade de vida, com base na prática esportiva. Entretanto, **saúde** e qualidade de vida podem ser conceitos diferentes. Vejamos na fala de E5 “Sim é possível. Como uma atividade prazerosa e saudável”.

O Art. 196 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, n.p, grifos nosso) prevê que: “a **saúde** é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de **doença** e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”, ou seja, abrange o meio social e as condições de acesso do mesmo.

Outro aspecto privilegiado na resposta é o trabalho em grupo denominado de **união**. A união é descrita na fala dos entrevistados como o esporte desenvolvido no trabalho em grupo, em específico o futebol, sendo um aliado da socialização e do bom convívio de diferentes pessoas. Teixeira (1999) aponta que é na interação com os colegas que a criança tem a possibilidade de exercitar



sua opinião, redigir sua fala, seu silêncio e argumentar. O trabalho em grupo, portanto, é um estimulador no desenvolvimento de respeito a múltiplas ideias e a valorização da discussão do raciocínio, conforme relatado por E5 “Em outros aspectos. União, principalmente, o modo de trabalhar em grupo, unir, se ligando ao outro”.

Em uma perspectiva crítica, para Veiga (2000), o trabalho em grupo desenvolvido na escola é denominado de ensino socializado. Nesse sentido, aponta a relevância de propor um ensino em cooperação para a superação de possíveis dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Na sétima pergunta: *“O que você consegue levar de aprendizado do futebol desenvolvido na escola para sua vida”?* De acordo com as respostas obtidas, originaram-se três categorias de análise, a saber: (1) exercício; (2) estética; (3) corporeidade. O exercício na fala dos entrevistados é conceituado como um meio de desenvolver aptidão física e promoção da qualidade de vida. Nesse contexto, a seguir apresentamos o relato dos entrevistados: “Hummm, na minha vida, É um exercício físico, tipo, é controlar a respiração pra poder correr, fazer exercício” (E2) e “O exercício né, eu acho. Acho que só o exercício” (E3).

De acordo com os entrevistados, a relação do futebol desenvolvido nas escolas também pode ter relação com a prática desenvolvida destinada a fins estéticos. A



estética é descrita na fala dos entrevistados, apontando o esporte como forma de estímulo de autoestima corporal. Duarte (2001) aponta que a estética vai muito além da autoestima corporal. Nessa perspectiva, é pensado o sujeito associado à sua corporeidade. Desse modo, o sujeito só poderá se sentir integrado no mundo, quando se sentir não somente como corpo físico, mas sim como um corpo alma, aceitar-se como um ser-no-mundo. Isso pode ser percebido na fala de E4 “Ammm eu consigo levar tipooo a gente corre bastante ali néé e as pernas são um dos negócios mais importante pra nois e como a gente correndo bastante a gente se cansa também é bem bom assim”.

A **corporeidade** é descrita na fala dos entrevistados como meio a compreender as limitações e potencialidades, tanto suas quanto do outro, assim, podendo respeitá-las. Definindo corporeidade, Gonçalves (1994, p. 102) afirma que esse é um conceito que permeia na ideia da propriedade do corpo em estabelecer relações com todas as possibilidades que o rodeiam, “é a forma de o homem ser-no-mundo”. De forma indireta, a corporeidade se encontra na fala do entrevistado E5: “Futiboll... Eu acho que seria tentar intender o outro por que as vez nem todo mundo joga igual né, hammm entendimento, éé paciência, paciência, iii acho que é isso”.

Por outro lado, na visão de Santin (1987), a corporeidade é pensada como algo intrínseco do ser huma-



no, o qual afirma que o humano é reflexivo, sensível e autor das ações e por esse motivo o considera a própria corporeidade.

Na oitava pergunta: *“Referente à mídia, acredita ser um fator influente para aprendizagem do conteúdo esportivo na escola? E fora dela”?* De acordo com as respostas obtidas, originaram-se três categorias de análise, a saber: (1) influência; (2) ídolos de referência; (3) mídia. A categoria influência foi formulada com base na argumentação dos entrevistados, no sentido de que com o advento dos novos tempos, é inevitável que o mundo de hoje que é transmitido pela mídia, não interfira no nosso modo de viver, conforme E3 relata “Acho que sim, porque o futebol ele influencia muitas pessoas assim, as vezes até com deficiência, um esporte que muita gente gosta”.

Intimamente ligada à influência, está o motivo influenciador. Desse modo, o sujeito responsável por tal influência, são os ídolos de referência. A categoria ídolos de referência foi criada com base na fala dos entrevistados, como os sujeitos famosos que são objetos para o marketing de grandes empresas, incentivando ainda mais o consumo de seus produtos. Nesse contexto, são vários os sujeitos que sonham um dia se tornarem famosos e servirem de referência para outros. Isso é percebido na fala de E5: “Simm. Também. Influência muito, por que tipo vários meninos assim pensam fazer futebol pra ser que nem o Neymar que



nem o Messi que nem o Cristiano Ronaldo esses famosos”.

Na concepção de Hall (2006), esse vínculo entre o sujeito e seu ídolo é capaz de gerar uma transformação no modo de agir até mesmo de identidade, afirmando que a identidade se torna um objeto na qual pode ser formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais são representadas nos sistemas culturais. E a grande mediadora de influência associada aos ídolos de referência é a mídia. A categoria **mídia** é descrita na fala dos entrevistados, como veículo informacional na qual as pessoas ficam à mercê de um padrão de vida ideal, assim como iludidos por um mundo irreal.

Carlsson e Feilitzen (2002) afirmam que a mídia tem uma representatividade concreta na vida das pessoas e dentro dos grupos, já que por meio delas os sujeitos podem responder às suas necessidades, expectativas e desejos. Sendo assim, a mídia se encontra como um fator influenciador do conteúdo esportivo no âmbito escolar e no âmbito social. Em vista disso, cabe à escola, (re)planejar o fazer docente, utilizar as ferramentas de influência a favor como forma de atrair os alunos a um ensino diferenciado e inovador. Na educação, as mídias podem ser utilizadas como meio a complementar as aulas e como estratégias facilitadoras da aprendizagem. Inerente aos ídolos de referência cabe aos pais e aos agentes educacionais, intervir e apresentar a realidade, com foco nos valores humanísticos e na formação cidadã.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a representatividade do futebol se dá a partir de múltiplas influências. Nesse sentido, acreditou-se que devido a isso, e o que foi presenciado no decorrer do Estágio Supervisionado I e II se salientariam no relato dos sujeitos essas evidências. Com os resultados observados, compreende-se que a representatividade do futebol é muito grande na E. E. F. Patrício Teixeira Brasil, por conta da influência da mídia e pela realidade social na qual estão inseridos os sujeitos pesquisados. No entanto, há outros esportes que têm representatividade nas aulas de Educação Física.

O futebol não se apresenta como hegemônico e único. Isso pode ocorrer devido à diversidade cultural vivida em cada sujeito. Outro fator determinante é o sexo dos sujeitos, que parece perdurar em sua maioria, a lógica que o futebol/futsal é praticado por meninos e o voleibol por mulheres. Por isso, percebeu-se que essa realidade não está distante da lógica vivida na sociedade, que determinam as relações sociais na atualidade, assim como a representatividade que os sujeitos possuem a respeito das aulas de Educação Física e do próprio esporte. Para trabalhos futuros, recomenda-se que durante a coleta de dados, suceda um maior número de perguntas relacionado ao tema, com o número de entrevistados e a materialização de observações, para o



estabelecimento do confronto e relação entre o que se observa e os relatos.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010.

APOLO, A. **A criança e o adolescente no esporte**: como deveria ser. São Paulo: Phorte, 2007.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

BETTI, M. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.

BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 135–142, set/dez. 2003.

BRAGA, F. C. C. et al. Educação física escolar: elementos que devem ser lembrados na elaboração e planejamento das aulas. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, p. 1-1, jan. 2009.



BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 7.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 7.

CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (Orgs.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002

CARR, W. **Uma teoria para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996.

CASTALLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de educação física**. SP: Cortez, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFEF). Educação física escolar. **Revista Educação Física**, n. 5, p. 4-11, dez. 2002.



COSTA, G. T.; SOUZA, T. L. S.; MOURA, H. B. Esporte no contexto escola. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Brasil, 2014.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1 n. 4, p. 107-112, jan.-mar./2004.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan/mar. 2004.

DARIDO, S. C. **Os conteúdos da educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEVIDE, F. P. **Educação física e saúde**: em busca de uma reorientação para a sua práxis. Porto Alegre: Movimento, 1996.

DUARTE, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano VII, n. 8, p. 92 -102, dez. 1995.



FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2008.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. Revista **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p.1-6, jun. 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LE GOFF, J.; TRUONG, N. **Uma história do corpo na idade média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.



MARAUN, H. K. Ensino-aprendizagem aberto às experiências: sobre a gênese e estrutura da aprendizagem auto-determinada na educação física. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 177-202.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

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

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

PAIM, J. S. Bases conceituais da reforma sanitária brasileira. In: FLEURY, S. (Org.). **Saúde e democracia: a luta do CEBES**. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.



ROWE, D.; GILMOUR, C. Global sport: where wembley way meets bollywood boulevard. **Continuum: Journal of Media & Cultural Studies**, v. 23, p. 171–182, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes insetables en educación**. Madrid: Morata, 1998.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Itajaí: UNIVALI, 2014.

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

SOUZA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 48, p. 52-68, 1999.

TEIXEIRA, C. F. **Compreensão, criação e resolução de problemas de estrutura multiplicativa**: uma sequência didática com problemas “abertos”. 1999. Monografia (Especialização em Ensino de Pré a 4ª série) – UFPE, 1999.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.



VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: Veiga, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 2000.

VILLAR, R.; ZUCHI, C. A. Efeitos da idade cronológica e da manutenção biológica sobre a aptidão física em praticantes de futebol de 13 a 17 anos. **Motricidade**, Portugal, v. 2, n. 2, p. 69-79, abr. 2006.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Constitution of who: principles**. Disponível em: <<http://www.who.int/about/mission/en/>>. Acesso em: 20 maio 2017.

VOSER, R. C. **Futsal: princípios técnicos e táticos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.





A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE BRUSQUE – SC SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE UM COLEGA COM SÍNDROME DE DOWN NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4

Fernanda Scarlet Nasgieweitz Tottene
Jhoubert Marck Perazza Schaefer
Tatiane Maurici
Adonis Marcos Lisboa

INTRODUÇÃO

Durante o processo de escolarização, diversas são as disciplinas contempladas pela prática educativa, dentre elas, a Educação Física, com sua obrigatoriedade expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Diante disso, a Educação Física escolar poderá oportunizar aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades, de forma que todos participem igualmente, visando seu aperfeiçoamento como seres humanos (COSTA, 2014).

Nos últimos anos a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física no ensino regular vem crescendo (BRITO; LIMA, 2012). Isso contribui



para a aprendizagem do aluno no que se refere a valores humanos, à convivência adequada com as diferenças entre pessoas, à tolerância, que em tempos remotos como os dos gregos parecia não haver em relação às pessoas com deficiência.

Adentrando à temática dessa pesquisa, verificou-se que a Síndrome de Down consiste em uma alteração cromossômica durante a formação do embrião (BRASIL, 2013a). Esse aspecto encontra-se melhor detalhado em nossa Fundamentação Teórica. Segundo Schwartzman (2003 apud FERRAZ; ARAÚJO; CARREIRO, 2010), a denominação Síndrome de Down é decorrente da descrição do médico inglês Langdon Down que em 1866, pela primeira vez identificou as características de uma criança com essa Síndrome.

A questão-problema formulada foi: qual a percepção dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Brusque – SC sobre a participação de um colega com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física? Esse tema parece ser de grande relevância no mundo atual, tendo em vista que muitos educandos apresentam deficiências e transtornos e, não havendo sua inclusão, são totalmente esquecidos e deixados de lado, principalmente, nas aulas de Educação Física, nas quais é possível expressar movimentos, gestos motores que contribuem para o desenvolvimento no meio escolar.



Estabeleceu-se como objetivo geral: analisar a percepção dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Brusque – SC sobre a participação de um colega com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física. Quanto aos objetivos específicos propôs-se: 1) descrever a percepção dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental sobre a participação de um colega com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física; 2) identificar elementos indicativos do modo de sociabilização dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental com o colega com Síndrome de Down participante das aulas de Educação Física; 3) identificar elementos indicativos de inclusão ou exclusão pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em relação ao colega com Síndrome de Down participante das aulas de Educação Física.

Embora diversas pesquisas (GLAT; MAGALHÃES; CARNEIRO, 1998 apud TESSARO et al., 2005) relatarem as dificuldades encontradas no âmbito escolar quando se trata de inclusão, conforme corrobora Sartoretto (2001 apud TESSARO et al., 2005), que percebe a inclusão como um processo de reforma no sistema escolar, partimos do pressuposto de que o aluno com Síndrome de Down é incluído nas aulas de Educação Física escolar e que seus colegas de turma compreendem que sua deficiência gera algumas limitações, dificultando por vezes sua sociabilização.



O processo de integração e inclusão de um aluno com Síndrome de Down, nas aulas de Educação Física necessita comprometimento de todos os participantes desse ambiente no qual ele está inserido. A prática excludente de pessoas com deficiência ainda é comum no ambiente escolar (VITTO JUNIOR; LIMA, 2011).

A criança com deficiência necessita de constantes momentos de interação, pois estes proporcionam um importante marco no processo de aprendizagem e desenvolvimento dessa criança (TESSARO et al., 2005; SILVA; GALUCH, 2009). Esta pesquisa limitou-se a investigar a percepção de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Brusque - SC, sobre o processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física. A percepção desses alunos foi investigada, utilizando-se uma entrevista semiestruturada e a técnica de grupo focal.

INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Com o intuito de oportunizar às pessoas com deficiência a viverem com igualdade, o Ministério da Educação (MEC) trabalha para proporcionar o direito de todos à educação regular (BRASIL, 2015). Nesse contexto, percebe-se que a inclusão está sendo cada vez maior nas escolas de ensino regular, dessa forma cum-



prindo os procedimentos legais da Educação Inclusiva. Esta última pode ser definida conforme Hegarty (1994 apud RODRIGUES, 2003, p. 69), como “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular”.

Conforme Brasil (2015) foi estabelecido no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Tal política está descrita em um documento, que tem como finalidade direcionar estados e municípios a transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2015, p. 25).

Ao conferir o percurso histórico da inclusão, pode-se encontrar alguns documentos que discutem o direito das pessoas com deficiência (ZOBOLI et al., 2010). Os mesmos autores citam algumas destas referências:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948;
- LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961;
- LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971;
- Declaração dos direitos das pessoas deficientes



de 1975;

- Constituição Federal de 1988;
- Estatuto da criança e do adolescente de 1990;
- Conferência mundial sobre educação para todos: Declaração de Jomtien, 1990;
- Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, 1994;
- Política Nacional de Educação especial, MEC 1994;
- LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9394/96);
- Convenção de Guatemala, 1999;
- Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão, 2001;
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, 2001;
- Plano Nacional de Educação de 2001;
- Declaração de Caracas, 2002;
- Estatuto da pessoa com deficiência, 2006 (ZOBOLI et al., 2010, p. 825).

Os documentos citados são de grande valia para a Educação Inclusiva. Estes têm em comum os direitos que favorecem essa população, contudo, considera-se necessário destacar brevemente alguns deles, que parecem ter maior importância no sistema de ensino.

Iniciando pela Declaração de Salamanca: no ano de 1994, de 7 a 10 de junho, na cidade de Salamanca, Espanha, delegados da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, representantes de 92 países e 25 organizações internacionais se reuniram para elaborar e reafirmar o compromisso em oferecer educação para todos, e também a permanência desses indivíduos na escola básica até a sua formação, criando um dos princi-



país documentos mundiais que visam à inclusão social (UNESCO, 1994).

A partir da Declaração de Salamanca ocorreram, mundialmente, reformas no sistema escolar. A partir dela foi necessário que a escola e os profissionais estivessem preparados e capacitados para receber e oferecer educação de boa qualidade para todos. Conforme consta na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 11), ela apresenta a importância da diversidade, acrescentando que

[...] a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender.



Dando continuidade, esse mesmo documento

reafirma seu compromisso com os alunos com deficiência, ao reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2016, p. 11).

Pode-se constatar que o princípio fundamental dos documentos oficiais é garantir o direito das pessoas com deficiência a uma educação plena e de boa qualidade. Para implementar na prática tais propostas, cabe a todos os envolvidos com essa população: pais, alunos, professores e dirigentes e tantos outros, reivindicarem seu direito por essas transformações na Educação. No tópico seguinte tratar-se-á de inclusão e integração a partir de alguns autores.

INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO NA PERSPECTIVA DE ALGUNS AUTORES

Atualmente, na realidade brasileira, há debates na literatura quando se aborda dois termos utilizados na Educação Inclusiva: Inclusão e Integração. Alguns autores apresentam conceitos desses dois termos para esclarecimento de suas diferenças (MANTOAN et al., 1997; MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006; MANTOAN, 2006; SASSAKI, 1999; PALHARES; MARTINS,



2002; WERNECK, 2007; GLAT; NOGUEIRA, 2003; SOLER, 2005).

A integração surgiu para acabar com a prática da exclusão social de pessoas com deficiência, excluídas da sociedade por serem consideradas inválidas, sem utilidade para ela. Somente a partir da década de 1960, que o movimento pela integração social procurou inserir pessoas com deficiência na escola, trabalho, família e lazer (SASSAKI, 1999). A Normalização foi um dos princípios de integração. No contexto escolar o termo normalizar, significa ofertar à pessoa com deficiência, recursos apropriados para ela desenvolver suas potencialidades como um indivíduo num todo, ou seja, no âmbito profissional, social e educacional (WERNECK, 2007).

Outro princípio que impulsionou a integração social ocorreu na década de 1980, chamado de *Mainstreaming*, no qual, esse princípio tinha como objetivo introduzir os alunos nos serviços educacionais da comunidade. Segundo Werneck (1995 apud SASSAKI, 1999, p. 32), o *Mainstreaming* “pode ocorrer em classes regulares, durante o almoço, em matérias específicas (como música, artes, educação física) e em atividades extracurriculares”.

Portanto, conforme cita o autor acima, para isso acontecer é preciso que haja a necessidade de inclusão no ambiente escolar. Segundo Prieto (2006), a concepção de inclusão escolar e social é entendida como educação



de qualidade para todos e não cabe apenas a inserção de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino e na sociedade. Sassaki (1997 apud SASSAKI, 1999, p. 41) corrobora com o autor acima indicando que:

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

EDUCAÇÃO FÍSICA: ESPECIFICIDADES CURRICULARES

Para a Educação Física, utiliza-se o conceito de Freire (1994, p. 40), “[...] Educação Física (que não deveria ter esse nome) é o ramo pedagógico que deve educar as pessoas para se saberem corpo, se perceberem enquanto corpo”. A Educação Física pode capacitar o aluno para desfrutar de jogos, esportes, atividades rítmicas/danças, lutas e ginásticas com intuito de aumentar a qualidade de vida dos alunos (CONFEEF, 2002).

Quando se refere a conteúdos, abordam-se conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, regras, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de lazer e de convivência social, va-



lores e atitudes (DARIDO, 2015). Assim sendo, verifica-se que conteúdo é um termo utilizado para o que é ministrado nas aulas de Educação Física no âmbito escolar. Estes podem ser trabalhados em três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal.

É perceptível que essas dimensões quando aplicadas de forma adequada nas aulas de Educação Física contribuirão com os aspectos: cognitivo, motor e social dos alunos. Seja qual for o conteúdo trabalhado nas aulas, os procedimentos de ensino e aprendizagem devem levar em consideração as características dos alunos sendo elas: cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998).

A educação pode ser considerada um dos segmentos mais importantes para o desenvolvimento de um indivíduo, uma vez que por meio dela são adquiridos e aprimorados os conhecimentos, que levam as pessoas a progredirem e a melhorarem sua qualidade de vida (GUEDES; BRITO; SANTANA, 2013, p. 04 apud GUEDES; OLIVEIRA; PAULO, 2017).

Conforme documentos analisados, pode-se perceber que é tarefa da Educação Física escolar, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuindo para a construção de um estilo pessoal de praticá-las e oferecendo instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente (BRASIL, 1998). De acordo com Quina (2009), a Educação Física é uma



disciplina do currículo escolar oferecida para todos os alunos, assim sendo, nenhum aluno deve ser excluído de sua prática.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

A Educação Física na qualidade de disciplina curricular obrigatória não pode ficar indiferente ao movimento de Educação Inclusiva (RODRIGUES, 2003). Duarte (2003 apud AGUIAR; DUARTE, 2005, p. 224) comenta que:

somente a partir da última década, os cursos de Educação Física colocaram em seus programas curriculares, conteúdos relativos às pessoas com necessidades especiais e que o material didático que trata das formas de trabalho com essa população, escrito em nossa língua, é escasso.

A participação de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física pode proporcionar-lhes diversos benefícios, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas e sociais (BRASIL, 1997). Para isso, o professor necessita ter competências suficientes a fim de atender esse público.

Segundo Soler (2005, p. 94),

a participação do aluno portador de necessidades especiais na aula de Educação Física é muito importante para que ele desenvolva suas capacidades perceptivas, efetivas, de integração e de inclusão



social, favorecendo a sua autonomia e independência.

Para Barbanti (2003, p. 194), Educação Física adaptada é a

educação que envolve modificações ou ajustamentos das atividades tradicionais da Educação Física para permitir a participação de crianças deficientes com segurança e de acordo com suas capacidades funcionais.

As aulas de Educação Física devem exercitar a convivência entre os alunos para que possam aprender a construir uma nova sociedade, sem preconceito e com solidariedade, respeitando as diferenças, sem que haja lugar para o preconceito e exclusão dessa forma, construindo o conhecimento coletivamente e trabalhando a inclusão social (SOLER, 2005).

Com base no exposto, considera-se que o profissional de Educação Física se encontra diante de um grande desafio e, ao mesmo tempo, de importante oportunidade de adaptar suas aulas conforme as necessidades que cada aluno apresenta, criando possibilidades para que as crianças aprendam juntas, independentemente das diferenças ou dificuldades que possam apresentar.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada foi de natureza aplicada. Segundo Oliveira (2004, p. 123), a pesquisa aplicada

requer determinadas teorias ou leis mais amplas como ponto de partida, e tem por objetivo pesquisar, comprovar ou rejeitar hipóteses sugeridas pelos modelos teóricos e fazer a sua aplicação às diferentes necessidades humanas.

Quanto ao procedimento de coleta de dados se caracterizou como uma pesquisa de campo. Segundo Oliveira (2004, p. 124), a pesquisa de campo “consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente para posteriores análises”.

A abordagem do problema foi qualitativa. De acordo com Gonsalves (2011, p. 70),

a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica.

Os sujeitos desta pesquisa foram 15 alunos, do 3º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 8 e 9 anos de ambos os sexos, regularmente matriculados desde o primeiro semestre de 2017, em uma escola da rede municipal de ensino de Brusque-SC, sendo estes,



colegas do aluno com Síndrome de Down. Os participantes foram selecionados intencionalmente, exceto o aluno com Síndrome de Down, em razão de querermos compreender a opinião de seus colegas quanto à sua participação nas aulas de Educação Física. A turma era composta por 23 alunos, no entanto oito não participaram da entrevista com o grupo focal, pois não houve a autorização de seis responsáveis em relação ao Termo de Assentimento e a transferência de dois alunos da escola pesquisada.

Esta pesquisa apresentou possíveis riscos e benefícios. Quanto aos riscos, a pesquisa poderia ocasionar algum constrangimento aos sujeitos pesquisados; dificuldade para compreensão das perguntas realizadas na pesquisa. Para diminuir alguns desses possíveis riscos, propôs-se perguntas que se adequaram à idade dos sujeitos, em tom de voz conveniente; realizou-se a entrevista com um grupo por vez, em sala fechada, para garantir uma boa qualidade na coleta das informações.

Quanto aos benefícios, os sujeitos e professores terão acesso aos resultados da pesquisa; a qual poderá suscitar nos professores reflexões quanto ao tema pesquisado e ampliação de material teórico sobre ele; a pesquisa oportunizou aos sujeitos contato com a técnica de grupo focal; a pesquisa poderá ainda acarretar um maior respeito e convívio dos sujeitos pesquisados para com o sujeito com Síndrome de Down.



Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Segundo Marconi e Lakatos (2011), a entrevista semiestruturada dá liberdade ao entrevistador de orientar a entrevista para qualquer direção, em qualquer momento e situação da entrevista, tendo cuidado para não perder o foco da pesquisa. Apolinário (2006, p. 134) caracteriza as entrevistas semiestruturadas da seguinte forma:

[...] há um roteiro previamente estabelecido, mas também há um espaço para elucidação de elementos que surgem de forma imprevista ou informações espontâneas dadas pelo entrevistado [...].

A técnica utilizada foi a de grupo focal. Para Kitzinger (2000 apud TRAD, 2009):

O grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

Como ferramentas na coleta de dados utilizou-se: gravador de voz inserido em um aparelho *smartphone* da marca Apple modelo Iphone 5S; câmera de vídeo inserida em um aparelho *smartphone* da marca Apple modelo Iphone 7. Foi utilizado o gravador de voz para



que as informações apresentadas pelos sujeitos fossem melhores aproveitadas. Esse instrumento é valioso por armazenar exatamente a fala do entrevistado, por isso o uso de um aparelho de última geração.

Para efetivar a submissão à Plataforma Brasil e apreciação ética foram coletados o Termo de Concorrência de Serviço Envolvido junto à Secretaria Municipal de Educação do município de Brusque, bem como, elaborado o Termo de Assentimento entregue aos participantes do estudo para autorização de sua participação por seus responsáveis legais. Posteriormente, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil, para aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE a fim de assegurar os critérios éticos da pesquisa científica. Após o Projeto aprovado por aquele Comitê deu-se início à investigação.

Primeiramente, realizou-se a coleta de dados por meio da técnica de grupo focal (Roteiro de entrevista), que foi realizada com os sujeitos, divididos em três grupos de cinco participantes, durante o período vespertino de aula, quando eles foram convidados a se retirarem de sua sala de aula e levados a um ambiente apropriado para a realização da entrevista, sendo um grupo de cada vez, buscando, assim, gerar uma situação confortável para os sujeitos. Esse ambiente foi uma sala de aula fechada (a escola se comprometeu em ceder esse espaço) com intuito de evitar ruídos e podermos captar filma-



gens e áudios com maior qualidade para as posteriores análises dos dados. Na sala destinada à coleta de dados, permaneceram somente os pesquisadores e pesquisados para melhor realização da entrevista correspondente ao grupo focal.

No momento seguinte foi apresentada a primeira questão norteadora, e a partir das respostas do grupo, foram lançadas perguntas secundárias a fim de esclarecer o que foi comentado e obter o máximo de informações dos sujeitos. Dessa forma, a moderadora deu continuidade à entrevista até que considerou os dados coletados suficientes, quando então fez uma síntese do que foi apresentado pelos sujeitos e uma explanação para fechamento da entrevista. As entrevistas duraram entre 20 a 40 minutos.

Na etapa seguinte, realizou-se a transcrição dos dados coletados, por meio das gravações de vídeo e áudio, após foi realizada a análise dos dados coletados, conforme descrito abaixo.

Nesta pesquisa determinou-se como critérios de inclusão: alunos regularmente matriculados desde o primeiro semestre de 2017, no 3º ano do Ensino Fundamental da escola escolhida para realizar a pesquisa; alunos de ambos os sexos. Como critérios de exclusão estabeleceu-se que não participariam da pesquisa: os sujeitos que não atendessem aos critérios acima mencionados; sujeitos que faltassem no dia da realização da



entrevista; aqueles que foram matriculados no segundo semestre de 2017; sujeitos que não trouxeram o Termo de Assentimento assinado por seu responsável; o sujeito com Síndrome de Down.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A entrevista com o grupo focal 01 durou 20 minutos e participaram dela 05 sujeitos. A entrevista com o grupo focal 02 durou 20 minutos e participaram dela 05 sujeitos. A entrevista com o grupo focal 03 durou 40 minutos e participaram dela 05 sujeitos. Apesar de esta duração de 40 minutos, percebeu-se que houve muitas falas que não condiziam com as perguntas propostas na entrevista. Assim sendo, o tempo utilizado para as respostas adequadas, provavelmente se igualou aos grupos focais 01 e 02.

Analisando os resultados acima apresentados, para a primeira pergunta: **“como vocês e o seu colega com Síndrome de Down se relacionam?”**, apresentada aos três grupos focais, evidenciou-se ao compararmos as respostas que, de modo geral, relacionam-se bem. Conforme Teixeira e Kubo (2008, p. 77),

[...] o atendimento ao aluno com necessidades especiais, bem como a organização do ambiente e das atividades escolares podem ser avaliadas e planejadas para oferecer aos alunos oportunidades de interação e, conseqüentemente, de estabelecimento de vínculos de amizade.



Dessa maneira, as indicações na entrevista quanto ao acolhimento, auxílio, respeito, convivência entre o aluno com Síndrome de Down e seus colegas de turma, evidenciaram os vínculos de amizade criados a partir da interação desse aluno com os demais na escola de ensino regular pesquisada. Conforme Anhão, Pfeifer e Santos (2010, p. 1):

quando Vygotsky (1988) afirma que ao relacionar-se com outras pessoas, o ser humano acaba relacionando-se consigo mesmo, ele enfatiza a ideia proposta pelo materialismo histórico dialético que propõe o homem como ser social em constante mudança pelo meio ao qual está inserido. Dessa maneira, a criança, com necessidades educacionais especiais, irá se relacionar consigo mesma de acordo com o ambiente em que ela estiver inserida. Se esse ambiente for acolhedor e produtivo, ela tenderá a se sentir acolhida e produtiva, em contrapartida, se esse ambiente for discriminatório e improdutivo, ela tenderá a se sentir discriminada e incapaz.

Em alguns momentos da entrevista os grupos apresentaram respostas que indicaram o contrário – em relação ao bom relacionamento - porém, foi esclarecido e evidenciou-se que a indicação de não gostarem do colega, não se referia ao aluno enquanto sujeito, e sim, às atitudes que ele apresentava para com eles. Foi possível identificar conforme algumas respostas, que todos os alunos da turma sabiam que esse colega possuía Síndrome de Down, porém, nem todos compreendiam que,



diversas vezes, ele demonstrou algumas atitudes que poderiam ser próprias da Síndrome. Nesse sentido, Wuo (2007, p. 1) indica que,

com relação aos aspectos comportamentais, teimosia, ritualização, impulsividade, problemas para dormir e fobias têm sido observados em pessoas com SD, desconstruindo, portanto, o estereótipo da figura dócil e sociável das pessoas com SD. Embora a SD defina alguns aspectos físicos de seus portadores, suas características psicológicas serão construídas no meio em que vivem. Foi possível observar que as pessoas com SD são consideradas pela maior parte dos professores entrevistados como amorosos, afetuosos, anjos ou santos, "[...] apesar de haver uma tendência à uniformização, a pessoa com SD tem sua própria personalidade e se diferencia de outras pessoas".

Saad (2003) corrobora, quando enfatiza que muitas vezes a sociedade espera comportamentos perfeitos de pessoas com Síndrome de Down, porém, quando apresentam qualquer deslize, acabam atribuindo esse comportamento à Síndrome, como se eles não pudessem ter alguns comportamentos indevidos como qualquer outro sujeito sem ela.

De acordo com os autores, o aluno com Síndrome de Down investigado, pode apresentar esses comportamentos que desagradavam alguns de seus colegas, que são próprios da sua personalidade, construídos a partir do meio social em que vive, como qualquer outro indivíduo que tem seus próprios comportamentos e, que,



por vezes, não agrada a todos, porém, não é descartada a hipótese de algum de seus comportamentos, ser característico da Síndrome.

Na segunda questão: **nas aulas de Educação Física, as atividades propostas pelo professor possibilitam que o seu colega com Síndrome de Down as realize adequadamente, com os demais colegas?**, os três grupos apresentaram respostas similares, indicando que o aluno conseguia compreendê-las e realizá-las adequadamente. Verificamos pelas respostas dos grupos que o professor propunha atividades que o aluno com Síndrome de Down participasse normalmente com seus colegas. Nesse sentido, Silva e Nascimento (2010, p. 138) afirmam:

a ideia da educação física adaptada é incluir o aluno com necessidades especiais nas atividades físicas promovidas pelas escolas do sistema regular de ensino, pois, muitas vezes, esses alunos são dispensados devido à sua condição. Assim, a atividade motora adaptada é um dos meios que proporciona ao aluno com necessidades especiais condições de aumentar o repertório de movimentos. É através das atividades físicas que o indivíduo com deficiência pode estabelecer um novo conceito de corpo, passando a detectar e desenvolver os potenciais remanescentes, direcionando o pensamento, os motivos e o comportamento diante da sua condição.

Contudo, os entrevistados indicaram ainda, que esse aluno às vezes fazia bagunça, que se negava a rea-



lizar algumas atividades que o professor propunha, por não gostar de algumas delas, afastando-se e chorando por esse fato ou por perder nos jogos. Para Voivodic (2004), as características estereotipadas como a afetividade, docilidade, teimosia, dentre outras, são atribuídas ao indivíduo com Síndrome de Down, porém, os estudos referentes a esse assunto, não apresentam características comuns de personalidade e comportamento entre essas pessoas; ficando, assim, impossibilitado traçar um perfil específico para esses sujeitos. Nesse sentido, conforme a mesma autora “[...] os indivíduos portadores de SD, assim como os indivíduos sem alteração cromossômica, apresentam grandes diferenças em seu desenvolvimento, comportamento e personalidade” (VOIVODIC, 2004, p. 42). Assim sendo, essa autora corrobora com o que foi comentado na questão 01, quando foram citados pelos entrevistados, alguns dos comportamentos que esse aluno com Síndrome de Down apresentava.

Quanto à questão **vocês acreditam que o seu colega com Síndrome de Down compreende as atividades realizadas nas aulas de Educação Física?**. Todos os grupos indicaram que esse aluno apresentava fácil compreensão no momento das explicações do professor e não havia necessidade que ele as repetisse. O grupo focal 03 deixou claro que o professor tornava fácil a compreensão para todos da turma, inclusive para o aluno com Síndrome de Down, pois, além de explicá-



-las, demonstrava como deveriam ser realizadas. Essas respostas corroboram o que indica Carneiro (2008, p. 64 apud CAMPOS, 2012, p. 29):

[...] não há um padrão estereotipado e previsível em todas as crianças com Síndrome de Down, uma vez que tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas, também, do restante do potencial genético bem como das influências do meio que a criança vive.

A autora Campos (2012, p. 30) corrobora comentando:

[...] é nas interações sociais que o desenvolvimento cognitivo é adquirido, cada sujeito traz suas experiências para esse processo, sendo, portanto, todo processo de desenvolvimento singular. Em outras palavras, o nível de aprendizagem que crianças com Síndrome de Down, ou outros tipos de deficiência intelectual alcançarão, dependerá, em grande parte, das experiências socioeducativas a que forem expostas.

Portanto, conforme as respostas dos entrevistados, a questão da compreensão desse aluno com Síndrome de Down ser adequada no momento em que o professor explicava as atividades, pode estar relacionada às experiências que seus professores oferecem, ou seja, a forma como os ensinamentos são repassados geram um desenvolvimento cognitivo significativo para este aluno em seu processo de aprendizagem.



Em relação à última pergunta: **“o professor de Educação Física adapta as atividades propostas para seu colega com Síndrome de Down participar?”**, os grupos responderam que não havia necessidade de adaptação pelo professor, indicando, assim, que o aluno realizava as mesmas atividades que os demais colegas, porém, no grupo focal 01, houve uma controvérsia quando um entrevistado afirmou que determinadas atividades eram difíceis para seu colega com Síndrome de Down realizar. Essa questão foi esclarecida a partir de alguns questionamentos feitos pela moderadora, ficando claro, conforme as respostas dos entrevistados deste grupo focal, que apesar de ele apresentar alguma dificuldade, realizava-as mesmo assim. O grupo focal 03 indicou em um momento de suas respostas que esse aluno realizava as mesmas atividades, dentro de suas limitações. De acordo com Pueschel (2003 apud ZOBOLI et al., 2010, p. 17), “a criança com SD se desenvolve da mesma maneira que uma criança dita ‘normal’, apenas num ritmo mais lento”.

Acredita-se, a partir das respostas dos alunos, que o professor talvez não sinta necessidade de adaptar as atividades para esse aluno com Síndrome de Down, pois a Síndrome que ele apresenta é algo que pode ser trabalhado da mesma forma que com outros alunos que não apresentam tal Síndrome, tendo em vista que esse aluno executava as atividades dentro dos seus limites. Mes-



mo demonstrando alguma dificuldade, isso não significa que seja por falta de adaptação, e sim, uma dificuldade como qualquer outro indivíduo possa apresentar, conforme citado em resposta de um entrevistado.

De acordo com Bishop et al. (1999 apud TEIXEIRA; KUBO, 2008, p. 77) e Carvalho (2000 apud TEIXEIRA; KUBO, 2008, p.77),

características da organização escolar e dos serviços que ela oferece aos alunos irão interferir no estabelecimento e na qualidade das interações entre alunos com e sem necessidades especiais.

Para Wuo (2005 apud WUO, 2006, p. 8):

[...] a presença de um aluno com deficiência mental em uma sala de aula regular tende a causar em muitos membros da equipe escolar (professores, diretores, coordenadores e outros auxiliares) inquietações quanto à viabilidade de seu ensino e permanência “entre normais”. Tais inquietações residem em “representações sociais” cristalizadas, construídas ao longo da História e que agora precisam ser desconstruídas de forma a adequar-se à nova realidade, a qual busca uma “educação para todos”, respeitando, porém, as necessidades individuais de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos na realização da pesquisa pode-se afirmar que tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos foram atingidos satisfatoriamente.



Quanto ao primeiro objetivo específico, pode-se citar que os alunos percebiam o aluno com Síndrome de Down como qualquer outro aluno da turma, pois ele compreendia e executava as mesmas atividades propostas pelo professor, realizando-as conforme as suas limitações. Também indicaram que em alguns momentos, as atitudes do aluno com Síndrome de Down os desagradavam, dessa forma, levando-os a se afastarem dele.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico aponta-se a aceitação desse aluno pela turma; o auxílio dos alunos para com o colega com Síndrome de Down; a interação nas atividades propostas; as brincadeiras realizadas, mesmo fora do horário de aula; o tratamento igualitário dos demais alunos com o colega em questão e o bom relacionamento entre ele e o professor de Educação Física.

Quanto ao último objetivo específico indicam-se como elementos de inclusão: a aceitação da escola e dos seus colegas de turma em relação à sua presença no ensino regular; a participação do aluno com Síndrome de Down nas mesmas atividades propostas pelo professor de Educação Física; a participação do colega com Síndrome de Down nas brincadeiras entre os demais alunos; a compreensão de alguns colegas sobre determinadas ações que o aluno com Síndrome de Down apresentava e o momento em que os alunos o auxiliavam em determinadas tarefas. Já em relação aos indicadores de ex-



clusão, citam-se o ato de alguns alunos excluírem esse colega com Síndrome de Down de certas brincadeiras nas aulas de Educação Física, bem como, alguns alunos não gostarem dele.

Sintetizando as respostas dos sujeitos às questões apresentadas nas entrevistas aos grupos focais, indica-se que deixaram claro que se relacionavam bem com o colega que apresentava Síndrome de Down, contudo, em alguns momentos da entrevista apresentaram respostas indicando o contrário, porém, isso foi esclarecido e evidenciou-se que tal fato decorria das atitudes que ele apresentava para com eles, não se referia ao aluno em si.

Sobre seu desenvolvimento nas atividades, os três grupos apresentaram respostas similares, indicando que o aluno conseguia realizá-las adequadamente, bem como, apresentava fácil compreensão no momento das explicações do professor, não necessitando que ele as repetisse. Por fim, quanto à necessidade de adaptação das atividades pelo professor, os entrevistados indicaram que ele propunha atividades que o aluno pudesse participar, não havendo necessidade de adaptá-las, porém, alguns comentários evidenciaram que esse aluno apresentava dificuldade em algumas atividades e que as realizava dentro de suas limitações.

Salienta-se o fato de se perceber durante as entrevistas e análises que os comentários apresentados pelos sujeitos referentes ao aluno com Síndrome de Down, se



deram pelo motivo do nosso estudo ser direcionado a ele. Provavelmente, isso poderia ocorrer da mesma forma, se a pesquisa se referisse a qualquer outro aluno que não apresentasse essa Síndrome; esse poderia receber comentários semelhantes quanto às suas virtudes e defeitos.

Diante do exposto, parece-nos demonstrado nesses resultados o que se apresentou na Revisão de Literatura, a respeito das características dos sujeitos com Síndrome de Down no que tange à sua personalidade. Indica a literatura que não se deve esperar uma uniformidade no modo de agir desses sujeitos em virtude da Síndrome, pois desenvolvem sua personalidade em meios ambientes múltiplos, que os influenciam de modo diverso.

Quanto às limitações da pesquisa, pode-se indicar: a não participação de oito alunos na entrevista com o grupo focal, pois não houve a autorização de seis responsáveis em relação ao Termo de Assentimento e a transferência de dois alunos da escola pesquisada.

Para finalizar, assinala-se a importância da pesquisa, por tratar de um assunto cada vez mais discutido na sociedade. Ela poderá contribuir - especialmente no âmbito educacional - para uma melhor compreensão sobre a Síndrome de Down, a diferença entre integração e inclusão e a inserção dos alunos com deficiência. Ressalta-se de acordo com os estudos apresentados que a in-



tegração corresponde à possibilidade de participação de pessoas com deficiência nos contextos sociais, sem que necessariamente esses se modifiquem. Contrariamente, a inclusão busca a inserção desses sujeitos, partindo do princípio de que o contexto também deve se adaptar para acolher adequadamente as pessoas com deficiência. No caso da Escola, promover acessibilidade, sociabilização e possibilidades de efetiva aprendizagem para esses sujeitos.

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas pode gerar vantagens para esses sujeitos e para aqueles com os quais convivam. Dentre esses benefícios citam-se: vivências nas quais todos aprendam juntos; alunos que convivem com pessoas com deficiência podem apresentar menos comportamentos segregadores ou excludentes, adquirindo, assim, valores como solidariedade e respeito às diferenças; valorização da diversidade e diminuição do preconceito, além de favorecer o desenvolvimento intelectual e socioemocional dos sujeitos envolvidos.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. de; DUARTE, É. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista brasileira educação especial**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 223-240, maio/ago. 2005.

APOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

ANHÃO, P. P. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. dos. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 31-46, abr. 2010.

BARBANTI, V. J. **Dicionário de educação física e esporte**. 2. ed. Barueri: Manoele, 2003.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.



_____. Ministério da Saúde. Secretaria da Atenção à saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção a pessoa com Síndrome de Down.** 1. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013a.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRITO, R. F. de A.; LIMA, J. F. Educação Física adaptada e inclusão: Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. **Corpo, Movimento e Saúde: Revista eletrônica do Curso de Educação Física da UNIJORGE**, Jorge Amado, v. 2, n. 1, p. 1-12, jun. 2012.

CAMPOS, K. P. B. **Isabel na escola:** desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de down numa classe comum. 2012. 185 f. Tese. (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.



CONFEEF. Educação Física escolar. **Revista Educação Física**, n. 5, dez. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 8 maio 2017.

COSTA, E. C. A Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: a aula é proporcionada? Por quem? O que se desenvolve e o que realmente se deve desenvolver? **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 18, n. 190, p. 1-1, mar. 2014.

DARIDO, S. C. **Os conteúdos na educação física escolar**. Postado em: jul. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Suraya_Darido/publication/266186057_OS_CONTEUDOS_NA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR/links/55b2271108ae9289a0851071.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

FERRAZ, C. R. A.; ARAÚJO, M. V. de; CARREIRO, L. R. R. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 397-414, dez. 2010.

FREIRE, J. B.. Dimensões do corpo e da alma. In: DANTAS, E. H. M. (Org.). **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 1994.



GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, ano 10, n. 1, p. 134-141, jun. 2003.

GUEDES, J. D.; OLIVEIRA, A. R. de; PAULO, I. C. de. Educação Física no ensino fundamental. **Id onLine Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 33, p. 55-65, jan. 2017.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed., rev. e ampl. Campinas: Alínea, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.



OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica:** projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 2004.

PALHARES, M. S.; MARTINS, S. C. (Org.). **Escola inclusiva.** São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

QUINA, J. do N. **A organização do processo de ensino em Educação Física.** Bragança: IPB, ESE, 2009.

RODRIGUES, D. A educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 57-78, 2003.



SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, M. A. M.; GALUCH, M. T. B. Interação entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais: possibilidades de desenvolvimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, p. 1763-1772, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/213.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SILVA, P. de S. N. S.; NASCIMENTO, E. F. V. B. C. de. Educação Física inclusiva: a interação psicossocial entre crianças deficientes e crianças “ditas normais”. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: MÚLTIPLOS OLHARES FRENTE À PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 1. 2010, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Nupieped, 2010.

SOLER, R. **Educação física inclusiva na escola**: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

TEIXEIRA, F. C.; KUBO, O. M. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 75-92, abr. 2008.



TESSARO, N. S. et al. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 105-115, jun. 2005.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. Salamanca, 1994.

VITTO JUNIOR, J.; LIMA, A. L. dos S. de. A inclusão da criança com Síndrome de Down no ensino regular. **Revista Iniciação Científica**, Criciúma, v. 9, n. 1, p. 76-87, 2011.

VOIVODIC, M. A. M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

WUO, A. S. A construção social da Síndrome de Down. **Revista Cad. Psicopedag.**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 1-18, 2007.



ZOBOLI, F. et al. A inclusão no contexto histórico da Educação Física brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: MÚLTIPLOS OLHARES FRENTE À PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 1. 2010, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Nupieped, 2010.



EDUCAÇÃO FÍSICA E CORPOREIDADE:

(des)encontros identificados nos
discursos dos professores de
Educação Física do Centro
Universitário de Brusque
(UNIFEBE)

Lucas Duarte

Bruna de Almeida Laureano

Marco Aurelio da Cruz Souza

5

INTRODUÇÃO

O período que um acadêmico passa na universidade em sua formação inicial, normalmente, é repleto de inúmeras inquietações e questionamentos sobre a futura profissão e a forma de estar de cada pessoa e como elas entendem o mundo. No campo específico da Educação Física conceitos epistemológicos relacionados ao corpo, corporeidade e educação são constantes nas discussões diárias. Para que as articulações intelectuais possam ser feitas de maneira satisfatória, reflexões críticas passam a ser aprofundadas para que os acadêmicos não se for-



mem repetidores de perspectivas tecnicistas ou unilaterais. Esse processo não é tão simples como parece ser para o senso comum, e passou a ser recorrente no decorrer das vivências durante a nossa formação acadêmica no curso de licenciatura em Educação Física no Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). Percebe-se que cada professor regente dos mais diversos componentes curriculares, possui sua particularidade na forma didático-metodológica durante o processo de ensino, que acaba refletindo diretamente nas suas concepções de corpo.

Procurou-se, portanto, aprofundar sobre essas concepções presentes nos discursos desses professores e de que forma eles compreendem o conceito de corporeidade e o põe em prática. Ouviu-se, nesse período, esses professores discorrerem em suas aulas sobre a superação da ideia cartesiana de separação do corpo e mente, entretanto, muitas vezes percebeu-se um equívoco na postura a partir do discurso de um ou outro professor, motivo pelo qual resolveu-se iniciar este estudo. Assim sendo, buscou-se reunir dados com o propósito de responder à seguinte questão problema: Quais as concepções de corpo presente nos discursos dos professores de Educação Física da UNIFEBE?

Surge como objetivo geral desse estudo: analisar quais são as concepções de corpo presente nos discursos dos professores de Educação Física da UNIFEBE. Como objetivos específicos: a) relatar as concepções de



corpo nos discursos dos professores; b) definir concepções de corpo e seu desenvolvimento; c) compreender o conceito de corporeidade.

CONCEPÇÕES DE CORPO

Nesta seção se faz necessário descrever uma breve conceptualização das concepções de corpo durante o seu percurso histórico, iniciando por apresentar a perspectiva de corpo no período da pré-história. Imediatamente, é possível imaginar um homem primitivo em seu cotidiano, utilizando o corpo como ferramenta de trabalho, por exemplo, as mãos em formato de concha para beber água, as mãos para cavar como fosse uma pá, em que posteriormente, essas ideias seriam usadas para a produção de ferramentas para suprir necessidades (COSTA, 2011). É nesse pensamento que o corpo se torna presente para superação de dificuldades em uma época, que não se possuía ferramentas como instrumentos de uso pessoal em toda sua existência.

Na antiguidade clássica, passou-se a dar mais importância para intelectualidade das pessoas ao trabalho braçal. Em consequência desses pensamentos, ocorreram a separação de classes sociais. Freitas (1999, p. 36) afirma que

se o corpo do homem livre era um corpo dependente de uma mente mais nobre, o corpo do escravo ou



trabalhador era um corpo socialmente inexistente, enquanto objeto de preocupação e cuidados.

Com o surgimento do cristianismo em Roma antiga, o espírito deu lugar para a alma como oposição ao corpo. Os romanos não acreditavam que após a morte, existiria uma alma imortal que sobreviveria, posteriormente, a morte do corpo (FREITAS, 1999). Posteriormente ao período, quando esse pensamento era totalitário, a concepção que ficou marcada foi a corrente platônica, que havia separado a carne e o espírito. Por carne eram consideradas todas as fraquezas do ser humano, e o espírito as suas virtudes.

A Idade Média se caracterizou pela grande influência da igreja católica, que pregava que o espírito de Deus estava presente no corpo humano, bem como a turvação da carne pecadora (FREITAS, 1999). Tudo de mal ocorrido era atribuído ao corpo, parte concreta, a fraqueza do homem. Na natureza, as forças negativas e desconhecidas eram para eles o demônio, que era a personificação do mal (BARBOSA, 1996). Essa concepção reinou dominantemente no Ocidente.

No período do renascimento, o acelerado progresso das ciências, a partir do século XVII, o homem passou a considerar a razão como o único instrumento válido de conhecimento, distanciando-se de seu corpo, visualizando-o como um objeto que deve ser disciplina-



do e controlado. Gonçalves (1994, p. 20), a contar sobre esse período sugere:

renascimento, favorecido pelo tipo de racionalidade que tomou por paradigma o universo matemático e mecânico, o homem descobre o poder da razão para transformar o mundo e produzi-lo conforme suas necessidades.

O corpo na era moderna passa a possuir um sentido imprimido pelo capitalismo, reconhecido como um “corpo mercadoria”, ele é simultaneamente admirado, retificado, discutido, elogiado, objetivado, sendo predominante a ideia de um corpo-objeto. Por fim, no início do século XXI, o corpo acaba se integrando ainda mais nesse modo de produção capitalista, passando a ser não apenas um corpo-produtor, mas também um corpo-consumidor, tornando-se um elemento importante na relação entre capital-trabalho (BARBOSA, 1996). A corporeidade vista em nossa cultura industrializada e racionalizada, não garante um cultivo do corpo, de forma contrária, acaba reduzindo o corpo a um objeto de uso, a um corpo ferramenta, utilizado conforme os interesses políticos e econômicos de outros grupos (SANTIN, 1992). Corporeidade é conceituada por Sérgio (2003a, p. 270) como uma “Condição de presença, participação e significação do homem, no Mundo”.



CORPO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A fenomenologia traz para o âmbito acadêmico a discussão entre realismo e idealismo, tendo como um dos principais representantes do século XX, o pesquisador francês Merleau-Ponty, sugerindo um corpo mais integrado e totalizado, conceituado por ele como corpo sujeito (MERLEAU-PONTY, 1999). O corpo humano e seu movimento são os principais objetivos nos estudos e atuações da Educação Física, perante todo seu desenvolvimento em vida. Cada ser humano, por meio de suas histórias ao serem inseridos na sociedade, constrói seu corpo de acordo com suas particularidades e necessidades, criando seus próprios padrões.

Observa-se que há um apanhado de variações em todo contexto em que o corpo está inserido. Segundo Machado, Zanetti e Moiola (2011), a capacidade humana em se autotransformar, apesar de constante na história e na sociedade contemporânea, tornou-se algo desumano, em que a construção do corpo ideal, atende ao desejo de quem o possui, buscando uma individualidade e a aceitação em uma comunidade padronizada. As mudanças do corpo humano ocorrem por meio de suas relações com o meio e com o outro. Para Merleau-Ponty (1964), a experiência do ser no mundo se manifesta no corpo, por meio da interação com o mundo e com os outros.



Portanto, a vivência do corpo próprio retoma a especificidade do corpo de cada um, mas em uma totalidade aberta em sentido de corpo inerentemente simbólico efetivando-se como tal (MACHADO; ZANETTI; MOIOLI, 2011, p. 53).

Assim sendo, o corpo passa a ser reconhecido como morada da alma, o único meio possível que se pode interagir com o meio externo. É nesse sentido que se destaca o conceito de corporeidade, que é abordado neste estudo.

Como o tema desta pesquisa é muito amplo, delimitou-se algumas concepções de corporeidade e reuniu-se diferentes autores com diversas concepções sobre a temática. Para Monteiro (2009), o conceito de corporeidade é bastante complexo, envolvendo questões sociais, culturais, históricas e filosóficas. Dentro desse contexto, é necessário entender o corpo por meio de uma visão holística de mundo, sob diversos enfoques, levando em consideração as relações do corpo com todas as coisas exteriores. Para Lauer (2015, p. 27),

o que marca o ser humano são as relações do materialismo histórico entre o corpo, essa alma e o mundo no qual se manifestam relações que transformam o corpo humano numa corporeidade, ou seja, numa unidade expressiva da existência.

Para Millen Neto et al. (2011), a corporeidade envolve atitudes éticas e responsáveis para com o meio em que os indivíduos estão inseridos, pois o ato de movi-



mentar-se na Educação Física contribui para a construção de um futuro melhor, porque aprimora a obtenção de conhecimento de si mesmo e do outro. Para Monteiro (2009, p. 4),

a escola e a Educação Física fundamentam-se em práticas construídas através dos tempos e que mantêm estreita relação com as diferentes concepções de corpo construídas ao longo da história da humanidade.

Nesse sentido, alguns avanços são significativos acerca do atendimento de corporeidade, na busca por inovações de novas linguagens e conceitos de corpo e para uma Educação Física escolar superadora.

“O tema da Corporeidade torna-se de suma importância como auxílio na formação do indivíduo enquanto ser-no-mundo e enquanto professor de Educação Física” (NEVES, 2009, p. 19). Frente aos conceitos apresentados nos parágrafos anteriores, afirma-se que é necessário que o aluno e o professor reconheçam seu próprio corpo para que possam então colocá-lo em movimento, em que o professor tem um papel indispensável para a construção do conhecimento do corpo e da corporeidade em si.



EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Acredita-se e defende-se que a educação formal permite ao ser humano, as ferramentas para que consigam se organizar em sociedade, por meio da reflexão acerca da sua realidade. Segundo Miranda (2010, p. 21), a educação “constitui-se elemento de fundamental importância porque é por meio dela que o indivíduo realiza sua capacidade humana de poder transformar o meio em que vive”.

A educação tem um papel transformador, com intuito de despertar o indivíduo para sua realidade, fazendo que por meio do conhecimento, torne-se um sujeito ativo de mudanças sociais. Segundo Miralha (2008), a discussão a respeito do direito à Educação vem acompanhada dos inúmeros movimentos sociais, que surgiram no contexto do combate à violência, intolerância e desigualdade de renda. Esses movimentos fomentaram diversos debates que com o passar dos anos, possibilitaram o surgimento das primeiras conferências internacionais sobre Educação, nas quais foram criadas leis, diretrizes e metas, para garantir uma sociedade mais inclusiva.

Destaca-se que na década de 90, surgiram duas conferências que se tornaram importantes marcos para os debates sobre a educação inclusiva: a primeira delas foi a “Conferência Mundial de Educação para todos”, re-



alizada em Jomtien, Tailândia. Segundo Miralha (2008, p. 29) nessa conferência, que contou com a participação de governos, ONGs e entidades diversas, “a Declaração considera que a exclusão é produto de desigualdades sociais e educativas, e que muitos alunos enfrentam barreiras em sua aprendizagem e participação social”. Já a segunda conferência, intitulada “Conferência Mundial sobre igualdade e oportunidades: acesso e qualidade”, foi promovida pela Unesco e surgiu com o intuito de reforçar os compromissos firmados na Conferência Mundial sobre Educação, sendo realizada na cidade de Salamanca, na Espanha em 1994 (SANTOS, 2010).

A prática da Educação Física, além dos benefícios para o corpo, carrega consigo toda uma bagagem de manifestações culturais e artísticas, pois lutas, danças e esportes em geral, são um importante patrimônio cultural de uma nação (BRASIL, 1997). Nesse sentido, a Educação Física escolar é vista como uma atividade que, por meios de técnicas, desenvolve e aprimora as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais para o educando.

Para que fique mais clara como se apresenta a Educação Física Escolar na atualidade, fez-se necessário apresentar um breve apanhado histórico, que delineará a Educação Física atualmente no Brasil. A Educação Física no Brasil foi inserida na escola no ano de 1851, por meio da reforma Couto Ferraz, trazendo uma série



de normas para aprimorar o ensino. Somente alguns anos depois dessa reforma, em 1854, a ginástica passou a ser obrigatória no primário, e a dança no secundário (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011).

Ao longo da história da humanidade, o Brasil se tornou um país mais urbano e mais valorizado, tornando-se indispensável a necessidade de a escola ser aliada a ela. Assim, a Educação Física conquista seu espaço, visto que um físico educado era obrigação para uma boa formação.

A Educação Física no Brasil República pode ser subdividida em duas fases: a primeira remete ao período de 1890 até a Revolução de 1930 (que empossou o presidente Getúlio Vargas); e a segunda fase, configura o período após a Revolução de 1930 até 1946 (SOARES, 2012, p. 2).

Nos últimos 40 anos, observou-se, no campo da Educação Física brasileira, particularmente em função da maturidade acadêmica alcançada pela área, à emergência de diversos (e disputas) acerca das mais variedades temáticas (MACHADO, 2012, p.11).

Atualmente, muito se discute se esse movimento renovador tem dado certo.

A Educação Física militarista tinha como função responder às necessidades históricas do país, sendo na época uma atividade 100% prática. O professor de Educação Física deveria ter uma admirável hipertrofia mus-



cular (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011). Segundo Britto (2009), antes de os anos 80, não havia um pensamento crítico sobre a Educação Física. As atividades eram restritas apenas à execução mecânica dos movimentos, e as publicações e estudos acadêmicos se resumiam meramente aos aspectos técnico-táticos esportivos. Foi somente no início dos anos 80, que surgiram os primeiros estudos que abordavam outras disciplinas dentro da área.

O NASCIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA MODERNA

Durante a existência da humanidade, os indivíduos procuraram melhorar sua qualidade de vida, buscando recursos que visem sua preservação, em um processo contínuo em que tudo se transforma e é transformado.

A cada instante, o ser humano cria possibilidades em prol da humanidade, logo, de si mesmo; é a autossuperação presente em nossas vidas, e ao fazê-lo, apropria-se de conceitos que têm suas raízes no passado (MARTINS, 2008, p. 25).

Ao longo da história, inúmeros foram os pensadores que contribuíram para o desenvolvimento de novas concepções a respeito do corpo e sua relação com a sociedade, tais como: Foucault, Platão, Descartes, entre outros.



No período renascentista, o corpo físico passou por transformações, sendo objeto de estudos que relacionam a corporeidade com a capacidade de transformação da natureza por meio do trabalho.

Historicamente, o corpo foi vivido e definido sob diferentes óticas. Já foi apresentado como ameaça à forma de poder da época, como “morada” do pecado ou simplesmente como um instrumento para o trabalho (MONTEIRO, 2009, p. 30).

Nessa perspectiva, Foucault (1975 apud LAUER, 2015) estudava que as relações de poder manifestadas no controle corporal, articulado com o poder do Estado e a sociedade capitalista, chamava-se de poder disciplinar. Instituições como igreja, escolas e prisões hospitalares eram projetadas de forma a exercer controle coercitivo sobre o espaço, o tempo e a articulação dos movimentos corporais.

O objetivo dessa forma de poder é tornar os homens eficientes como força de trabalho, e diminuindo a sua capacidade de revolta e resistência, tornando-os dóceis em termos políticos (LAUER, 2015, p. 25).

A Educação Física aparece hoje como um desenvolvimento e diversificação de sentidos e práticas corporais. Segundo Benvegnú Júnior (2011), esse ramo de estudo passou por diversas mudanças ao longo de sua história, principalmente, em seus conteúdos e perspecti-



vas pedagógicas. Assim sendo, o maior desafio da Educação Física atual é buscar novas formas de compreender o corpo, quebrando o padrão contemporâneo do poder disciplinar. E, a questão da corporeidade é fundamental para a boa prática da Educação Física, pois é uma ferramenta muito poderosa para que os profissionais da área possam proporcionar experiências muito mais significativas de educação corporal.

PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa foi caracterizada por ser do tipo básica quanto à natureza e qualitativa quanto à abordagem, pois busca compreender um fenômeno com maior profundidade. Quanto aos objetivos foi considerada do tipo descritiva e que de acordo com Cervo e Bervian (1983) busca descrever, observar e analisar os fenômenos sem manipulá-los. No que se refere aos procedimentos da pesquisa, optamos pela pesquisa de campo, que segundo Fachin (2006, p. 143) é aquela que “trabalha com a observação dos fatos sociais colhidos do contexto natural [...] sem qualquer interferência, apresentados simplesmente como eles se sucedem em determinada sociedade”.

Os participantes deste estudo foram os professores de Educação Física do curso de Licenciatura e Bacharelado da UNIFEBE (N=14) no ano de 2017, sendo



selecionada intencionalmente e por conveniência para responder aos objetivos do estudo.

Foram utilizados para esse estudo, a entrevista semiestruturada, instrumento de coleta de dados próprios das Ciências Sociais e Humanas. Como técnica de análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin para criar categorias de acordo com as respostas da amostra desse estudo. Bardin (1977, p. 42) conceitua a análise de conteúdo:

como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

As palavras indutoras foram obtidas com base nas entrevistas realizadas, sendo elegidas quando evidenciadas mais de cinco vezes no texto e feito análise de cada uma das categorias. Nesse sentido, foram diagnosticados o número de palavras utilizadas pelos entrevistados, e a quantidade de palavras que não se repetem no discurso deles. Para validar os dados, utilizou-se o método de triangulação de dados.



ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta parte do estudo buscou-se organizar o material recolhido durante as entrevistas com os participantes, a fim de tentar identificar qual a concepção de corpo presente em seus discursos. Identificou-se as palavras que se tornaram chaves para esse estudo e que se chamaram de palavras indutoras, sendo essas as que mais foram evidenciadas nos discursos dos professores. As palavras analisadas com maior ênfase foram: Educação Física, corpo, movimento, conhecimento e corporeidade, ressaltando que todas são interligadas.

Para melhor organizar a análise dos resultados desse estudo, optou-se por seguir as proposições feitas por Bardin (2009), que sugere que para se realizar uma boa análise de conteúdo, faz-se necessário passar por três etapas, a saber: pré-análise, exploração e interpretação do material.

Na pré-análise, tentou-se fazer uma organização sistemática das ideias iniciais, conduzindo a um esquema preciso às operações sucessivas e ao plano de análises. Iniciou-se com a leitura aprofundada das transcrições das entrevistas a fim de poder criar uma relação com a literatura selecionada e apresentada no enquadramento teórico desse estudo, para que assim apontassem as primeiras considerações. Valendo-se do material obtido (palavras indutoras retiradas das entrevistas) na



fase da pré-análise, realizou-se uma análise interpretativa minuciosa sobre as palavras e seus significados na perspectiva dos entrevistados.

PRIMEIRA PALAVRA INDUTORA: EDUCAÇÃO FÍSICA

Percebeu-se que há diferenças significativas entre os entrevistados quanto à concepção sobre o conceito de Educação Física, mesmo sendo todos dessa área de conhecimento. Para alguns professores participantes desse estudo, a Educação Física é vista como uma disciplina curricular pedagógica, que educa os alunos para suas vivências dentro e fora do âmbito escolar. Observou-se isso quando o Professor 1 expõe que, “Educação Física é a disciplina pedagógica que educa corporalmente as pessoas” e o Professor 5 discorre que Educação Física é uma “Disciplina curricular da Educação Básica, ela é um campo propriamente dito bem amplo”. Ressaltamos que no discurso desses professores é evidenciada a palavra disciplina, que de acordo com Ferreira (2004) significa regime de ordem imposta ou livremente consentida, relação essa de subordinação do aluno ao mestre ou instrutor.

Identificou-se facilmente uma dicotomização no constructo corpo-mente durante o discurso de alguns professores como se vê nas palavras do Professor 7:



“Educação física é uma área de atuação; é uma disciplina e é uma área específica onde existe a intenção de trabalhar **o ser humano, a criança, adolescente o idoso em sua integralidade**⁶, utilizando movimento corporal como foco na busca da educação”. Pode-se aqui identificar uma relação das respostas desses professores com a proposta de Educação de corpo inteiro de Freire (2009), que busca a superação do dualismo entre corpo e mente integrantes de um mesmo organismo. Para Zoboli (2012, p. 38), “a visão de ser humano fundada na cisão corpo-mente é um conhecimento científico repleto de inquietações e limitações”.

Para alguns professores, a Educação Física é vista como uma área de atuação, uma área do conhecimento, na qual o corpo humano por meio de seus movimentos recebe destaque. Para o professor 3 a “Educação Física para mim é profissão que tem diferentes ramos da área da saúde, da área educacional, que atuam né frente ao ser humano de uma maneira bastante global né, diferentes vertentes”. O professor 14 afirma que a “Educação Física é uma área do conhecimento, vinculada a cultura corporal, hoje a faz parte de todo contexto que a humanidade desenvolveu”.

Para outros professores, a Educação Física é vista em forma de movimento corporal, movimentos estes

⁶ Grifo nosso.



que estão presentes em toda a vida e que influenciam em o comportamento humano, sejam eles socioafetivo, cognitivo ou motor. Percebemos isso, quando o professor 12 expõe que, “A Educação Física, ela tem um contexto muito amplo, no meu modo de ver, é, onde envolve basicamente o conhecimento em relação aos movimentos do corpo”. A visão desses professores é de que a prática do movimento motor é necessária para uma boa educação, por englobar os aspectos intelectuais, sociais, afetivos e motores dos indivíduos.

A pergunta é: para que se educa? Percebeu-se que o professor de Educação Física assume um papel essencial no percurso da educação dos indivíduos, visto que possibilitam em sua formação a transcendência do conhecimento dentro e fora do âmbito escolar.

SEGUNDA PALAVRA INDUTORA: CORPO

Em relação à palavra corpo, respostas como a do Professor 6 diz que, “Entender que a gente não é o corpo, que nós somos corpo e que no corpo coabitam todos, várias dimensões, afetivas, cognitivas, emocional, social”, contrapõe a ideia de que a mente é superior ao corpo e tratando esse corpo em sua totalidade, pois somos corpo de corpo inteiro. Nesse sentido de pensar o corpo integral, o Professor 10 diz que “É entender né, que esse corpo ele não é dicotomizado, não é corpo e mente, ele é



uno ele é uma coisa só, e transcender apenas a mecânica do movimento aos esportes a Educação Física vai além disso”. Essas falas mostram que esses professores compreendem que não pode haver essa dicotomia na atualidade, porém, não é sempre o que se aplica, pois sempre que se fala corpo e mente, mente e corpo, há uma separação, e é preciso deixar isso bem claro para que os educandos possam vivenciar essa questão de corpo integral.

Em relação ao “ser” humano via corpo, com o seu eu e o outro, percebeu-se que alguns professores a relacionam quanto à percepção do ser corporalmente, consigo mesmo e com o outro. E a prática das atividades nas aulas de Educação Física se tornam indispensáveis para a construção desse conhecimento. Verificou-se isso quando o professor 1 expõe que: “a medida que eu realizo atividades que estimulam os sentidos humanos, eu estou levando meu aluno a perceber seu corpo”. O Professor 2 contribui “Que ele tenha entendimento do seu corpo, o que é seu corpo”, ainda nesse sentido o professor 7 corrobora que: “A partir do momento que ele se autorreconhece ele tem o entendimento maior do que é o corpo dele e as funções fisiológicas e anatômicas”. Referem-se no sentido de se autoconhecer como sujeitos para a construção do seu próprio eu, que se relacionam com o outro. Ainda nesse sentido, o professor 1 sugere que, “perceber o seu corpo e o corpo do outro, para mim a relação é extremamente importante para o autoconhe-



cimento, quanto mais eu me conhecer e quanto mais eu te conhecer e, conhecer o outro, mais eu posso me conhecer”. Assim sendo, acredita-se que é possível falar apenas de corpo, mas é somente por meio da percepção corporal e experiências significativas que integraremos o conhecimento sobre ele.

Em relação ao corpo visto como máquina, alguns professores relacionaram quando um corpo é visto como rendimento, que sofre influência da mídia. Percebeu-se na resposta do Professor 11, “A gente tem que pensar que a gente vive em uma sociedade que muitas vezes trata o corpo como rendimento”. Ainda no pensamento desse professor 11 “Um corpo voltado para as passarelas, um corpo voltado por uma imagem que muitas vezes de qualidade de vida é voltada para um próprio desenho de corpo magro”. No esporte, percebe-se que esse corpo é treinado para performance de alto rendimento, a fim de superar seus limites. Observou-se nas indagações dos professores que veem o quanto essa mídia influenciou diretamente nesse corpo estereotipado, predominante na sociedade atual.

O corpo, consequentemente corporeidade, é a manifestação integral da humanidade, e alguns professores, destacam em vários momentos de suas respostas, que entendem esse corpo como um modo que o homem tem de transformar o meio em que habita por meio de suas vivências. De acordo com o professor 11, “corpo



em uma visão de corporeidade que é o meu sentir o meu pensar e o meu agir”. Percebe-se como o educar por meio do corpo, influência no processo de emancipação e humanização dos indivíduos, tornam construtores do seu próprio conhecimento. Contribuindo com a discussão o professor 3, expõe que: “Com o corpo que a gente vive então acho que é justamente essa a nossa ferramenta”.

Essa palavra indutora corpo, a que os professores se referem, está no sentido não somente do corpo físico, e sim corpo sujeito, já que possibilita aos indivíduos uma maior autonomia para solucionar as problemáticas existentes, tornando-os mais comprometidos para com suas responsabilidades sociais.

TERCEIRA PALAVRA INDUTORA: MOVIMENTO

Em relação à palavra indutora movimento, alguns professores a relacionaram com o processo de aprendizagem desse movimento. Percebe-se quando o professor 1 expõe que, “Não é a aprendizagem do movimento em si, mas sim o que ele ensina”, e completa que, “Não irá somente realizar o movimento, e sim se perceber. Esta fala evidencia a forte influência que o movimento humano acarreta na relação única com o meio em que estão inseridos.



Uma pergunta se insere: será que os profissionais dessa área tão abrangente que é a Educação Física, compreendem a importância do movimento humano a fim de incluí-los em sua intervenção pedagógica? O movimento é uma ferramenta pedagógica fundamental para o desenvolvimento dos alunos, pois é a linguagem do corpo, é a expressão dos nossos desejos e sentimentos. Assim sendo, o movimento é a manifestação das nossas necessidades no meio em que estamos inseridos.

A escola por ser parte integrante na vida dos alunos é um grande meio de se aprimorar os aspectos psíquicos e físicos do corpo e suas inter-relações. O movimentar-se favorece a comunicação em diferentes situações dentro e fora do âmbito escolar. É primordial que haja uma educação, que considere a importância dos movimentos dos corpos para que os alunos aprendam e transformando o mundo que os cerca, a educação deve possibilitar o autoconhecimento de si mesmo e do outro, desenvolvendo uma consciência crítica expressando sua corporeidade. Contribuindo com essa discussão Le Boulch (1980) fala sobre a educação pelo movimento, traz a importância para uma educação, que busque o desenvolvimento integral dos alunos os preparando para a vida.

Os professores 1, 11 e 6, entendem que a educação por meio dos movimentos é capaz de criar e recriar o mundo em que vivem, relacionando com ele e apren-



dendo coisas que, certamente, levarão para toda sua vida e trajetória como ser humano. Nesse contexto, analisa-se a proposta de Kunz (2004), que reflete sobre os indivíduos, quanto à realização do movimento, a proposta do autor reconhece as intencionalidades e cultura do movimento humano. Ainda no pensamento desse autor, o corpo da humanidade se torna uno no mundo em que habita. Essa educação pelo movimento a que as respostas se referem, seria uma educação por meio do movimento global? Será que é por meio de determinados movimentos que educar-se-iam os alunos em outros aspectos além do motor? É impossível falar de Educação Física, sem falar em educação de movimentos, porém devemos acreditar nessa educação não só para o movimento, mas, principalmente, para o não movimento. Ou seja, acreditar que o não fazer corretamente tal movimento, seja tão importante quanto o fazer.

Assim sendo, tem-se a impressão de que o movimento, seria um instrumento utilizável para facilitar o ensino desses alunos para além das habilidades motoras, afetivas, intelectuais e sociais. Dessa forma, acredita-se que isso é possível no processo de ensino e aprendizagem, caso haja uma reavaliação de valores sugeridos pela mídia, em que a ação mecanizada no trabalho corporal dá lugar para a ação da corporeidade.



QUARTA PALAVRA INDUTORA: CONHECIMENTO

Pode-se observar que a palavra conhecimento foi utilizada pelos professores com diferentes sentidos. Alguns deles utilizaram a palavra com sentido direcionado ao conhecimento sobre o corpo enquanto carne, voltados particularmente para a parte física, o que segundo Merleau-Ponty (1999) é considerado o corpo como um objeto. Esse corpo acaba sendo manipulado/objetivado de acordo com as necessidades da sociedade, sem se posicionar criticamente. O professor 9 argumenta que "utilizando seu corpo para manifestar as suas ações e suas habilidades, que são exigidas dentro da aula em questão".

Outros professores abordaram o termo conhecimento a partir das relações interpessoais, em que o aluno é sujeito durante as aulas de Educação Física, e as suas influências sociais e culturais são recebidas fora da escola. Diante disso, o professor 8 posiciona-se afirmando que o conhecimento é construído com base nas influências sociais como se vê em sua fala: "acredito que conhecimento ele é construído no processo de interação entre as pessoas e essas pessoas interagindo com seus respectivos mundos onde vivem".

Alguns professores relacionaram o conhecimento sendo construído por meio das experiências oportuni-



zadas durante as aulas de Educação Física, em que o corpo é tratado como um corpo sujeito, que sente, tem vontades próprias, critica e sugere novas possibilidades (MERLEAU-PONTY, 1999). De acordo com o Professor 2 “o corpo está em constante conhecimento né? Constante evolução, independente da faixa etária, a gente está se conhecendo. Então, o conhecimento do corpo ele nunca fica estagnado né? É um mecanismo de continuo aprendizado”. O professor 6 acrescenta que ao refletir sobre os alunos, deve-se pensar numa perspectiva mais global, na qual o “aluno [...] possa pensar ou o que sente quando ele realiza determinada atividade faz com que ele possa ter um maior conhecimento dele enquanto corpo”.

Alguns professores analisam que o conhecimento é desenvolvido pelas relações que possuem com o meio externo e com suas vivências, fazendo com que seu conhecimento já existente seja o precursor entre o processo de ensino entre aluno-professor, tornando, assim, o professor um mediador entre o aluno/conhecimento. Colaborando o que foi abordado acima o Professor 1 sugere que a função do professor é “buscar fazer que esse aluno a partir daquilo que sabe que tenha alguma relação que ele então construa o conhecimento e aprenda sobre aquilo que nós queremos ensinar”. Dessa forma, tornando o aluno um sujeito mais crítico, que começa a se perceber como corpo e que por meio dele, o in-



divíduo se relaciona e vivência suas experiências “faça desse corpo também um ser pensante, um ser autônomo, um ser é altruísta, que perceba o outro a dificuldade do outro” (PROFESSOR 10).

Percebeu-se que o conhecimento na perspectiva dos participantes desse estudo é reconhecido de forma distinta, podendo ser construído com base nas relações sociais e interpessoais. Em outros momentos, observou-se como uma área de conhecimento dentro da complexidade conceitual e diversas vezes como um autoconhecimento do corpo.

QUINTA PALAVRA INTRODUTORA: CORPOREIDADE

A corporeidade é outra palavra que abordou-se nessa análise e que apresenta diversos pontos de vista dos professores. Alguns professores percebem o corpo como reprodutor de movimentos, servindo como uma ferramenta para alcançar objetivos específicos, como se vê nas palavras do professor 2 afirmando que “corporeidade, seria na verdade o desenvolvimento do corpo”, enquanto o professor 9 diz que “corporeidade é o domínio corporal e o conhecimento das partes do corpo”.

Em contrapartida, nota-se que há outros professores que possuem uma concepção de corpo integrada com a mente. O professor 13 afirma expondo que a “cor-



poreidade para mim, seria um conhecimento mais reflexivo né, mais detalhado das próprias ações corporais que são desenvolvidas no ser humano”; enquanto o professor 14 mantém o mesmo discurso, completando que a corporeidade acaba “sendo a forma como nosso corpo acaba se expressando né, ou se movimentando, ou, enfim, a maneira como ele age, como ele se movimenta”.

Com as concepções distintas expostas até o momento, outros professores apontam para o “ser corpo”; “pensar corpo”; “agir corpo” como um mediador entre o indivíduo e as vivências que acabam sendo os agentes modificadores, “a corporeidade é então seria uma visão mais ampla que leva em conta o sentir, pensar e agir (PROFESSOR 11)”, o professor 12 afirma que é corporeidade é uma forma crítica de observar a sociedade, “corporeidade, pensar, sentir, e agir com mais alguma coisa a criticar, então a leitura crítica de todo o contexto da sociedade”.

Desconstruindo a ideia dicotomizada entre corpo e alma, separados e analisados, o corpo de forma integral, único, o professor 1 dialoga que “para mim a corporeidade ela é uma palavra que eu tenho usado muito para substituir essa dicotomia. Porque sempre que nós estamos falando em corpo e mente ou corpo, corpo e mente de novo nós estamos separando”.

Não basta apenas pensar a corporeidade como uma reflexão sobre os movimentos, mas perceber você



como um corpo, sendo esse corpo sua forma de se relacionar com os agentes modificadores, desvinculando a dicotomização entre corpo e mente, tornando-se um indivíduo integral, crítico e reflexivo.

PALAVRAS NÃO REPETIDAS NOS DISCURSOS

Verificou-se que algumas palavras não se repetem no discurso dos professores, e elas possuem grande relevância para nosso trabalho. Portanto, neste momento, analisar-se-á essas palavras, para auxiliar na reflexão sobre o contexto estudado.

A primeira palavra a ser analisada é ferramenta, que nesse contexto é utilizada como um instrumento para levar o desequilíbrio cognitivo do aluno. O professor 1 cita que “o questionamento é a ferramenta principal do professor né? Pelo questionamento ele leva ao desequilíbrio cognitivo no aluno então, ele faz o aluno pensar, ele possibilita que o aluno tome consciência, que ele tenha autonomia para responder”. O professor analisa que a partir do desequilíbrio cognitivo, no qual o aluno é instigado a pensar e a refletir, acontece o processo de aprendizagem. O professor 6 afirma que é “por meio do corpo que o indivíduo se manifesta, ele é seu corpo, quanto mais conhecimento a gente tiver disso, mais ferramentas a gente vai ter, porque isso é muito difícil de tornar o aluno consciente”. Com base na afirmação do



professor, compreende-se outra percepção do uso dessa palavra, pois o aluno que se sente corpo, que entende que a partir desse corpo que ele se manifesta, um aluno que possui um autoconhecimento sobre suas ações, torna-se mais consciente.

A segunda palavra é emancipação. Percebe-se ter sido pouco utilizada durante os discursos dos professores, entretanto considera-se que possa contribuir para o presente estudo. O professor 11 disse que o indivíduo “só vai se tornar emancipado se ele puder falar. Se é uma pessoa que só escuta, não tem como ele poder colocar as ideias dele em prática, e também confrontar essas ideias que ele tem né”. Pode-se analisar que para o indivíduo tornar-se emancipado, é preciso favorecer o diálogo entre professor/aluno e aluno/aluno, favorecendo as trocas. Essa proposta é uma visão crítica de Kunz (2004), que defende o ensino crítico, possibilitado pelo uso da linguagem, suspendendo estruturas autoritárias. O professor 11 continua discutindo que a Educação Física “pode promover o próprio desenvolvimento de indivíduos críticos e emancipados dependendo da forma como o próprio profissional estiver mediando essa ação”. Percebe-se que o papel do professor é mediar o processo de ensino com aulas e metodologias com foco no aluno.



CONCEPÇÃO DE CORPO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Frente ao que foi discutido até o presente momento, apresenta-se no Quadro 1, as concepções de cada um dos professores sobre corpo, que recebe destaque nos seguintes aspectos: Corpo instrumento/expressão da alma/espírito; corpo-máquina ou objeto; visão unitária de corpo; corpo sensível.

Quadro 1 - Concepção dos professores sobre o corpo.

Professores	Concepções de corpo
Professor 1	O homem se constitui de algumas dimensões que são mente e corpo. Em alguns momentos ele diz espírito também, dimensões todas estão em um sujeito unificado, né.
Professor 2	Verdade, o desenvolvimento do corpo, você cuida do corpo pela necessidade, estética e às vezes, você cuida do corpo pela necessidade de saúde.
Professor 3	Entender o que eu sou no movimento do meu corpo, o que eu sou capaz com meu corpo, o que eu posso fazer com meu corpo, compreender como meu corpo, as capacidades, as possibilidades que eu tenho com meu corpo.
Professor 4	Conhecer seu corpo e conhecer os movimentos que ele está fazendo. O que está trabalhado nele, o que esse movimento está fazendo no corpo dele.
Professor 5	Ter consciência do seu corpo é a relação que você tem com os movimentos e qual sua visão de corpo.
Professor 6	Todas essas diferentes manifestações que acontecem com o ser humano que envolve cultura, que envolve, têm diferentes tempos né. Ele se dá sobre o corpo, tudo se dá pelo corpo.
Professor 7	Utilizar o corpo , são as expressões que o corpo pode fazer e como a gente pode utilizar o corpo em diversas situações em diversos aspectos.
Professor 8	É por meio do corpo que a gente faz tudo. É a forma como eu me relaciono com o mundo.
Professor 9	Um domínio do corpo em relação ao desenvolvimento das atividades que se pratica.
Professor 10	Não só é apenas músculo, tendão, osso, mas esse corpo em movimento, esse corpo que busca autonomia, simplicidade, consciência social e política é uma crítica ambiental, social, que não se limita apenas a ossos e músculos.
Professor 11	Sentir, pensar e o agir e não somente uma visão fragmentada do sujeito.
Professor 12	É o ser humano em movimento, é sentir, pensar e agir.
Professor 13	De conhecermos o corpo, sabermos o que ele é capaz, o que ele pode nos responder. Ter essa reflexão das próprias capacidades e limitações do seu próprio corpo.
Professor 14	Corpo acaba se expressando né, ou se movimentando, ou, enfim, a maneira como ele age, como ele se movimenta, como ele utiliza para executar as atividades.

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Julga-se, inicialmente, que os objetivos deste estudo foram respondidos, porém muitas novas perspectivas surgiram como possibilidade de continuação desse estudo, por exemplo, relacionar os discursos dos professores com as suas práticas diárias em sala de aula. Esse interesse ficou evidenciado no começo da análise de dados e percebeu-se a importância dada a essa temática, pois indiretamente surge nos discursos, a necessidade de oportunizar momentos de reflexão com os acadêmicos do curso de Educação Física.

As concepções de corporeidade identificadas nos discursos dos professores de Educação Física da UNIFEFE apontam para diferentes direções. As intervenções e discursos caracterizam as concepções de corpo que para esses professores baseiam-se em crenças, desejos e valores sobre o processo de educação, sobretudo, influenciadas pelo contexto social em que estão inseridos.

Pode-se perceber que alguns professores discutiam a partir da percepção de um corpo sujeito, que sente, critica e sugere novas possibilidades de movimento. Outros professores tratavam em seus discursos o corpo como um objeto, manipulado a partir das influências da sociedade, um corpo estereotipado pela mídia. Outros apontaram uma concepção dualista do corpo, porém,



o número de discursos que contém respostas dentro de uma perspectiva dual e unitário, demonstraram que por mais fortes que sejam as tradições culturais, há espaço para que um discurso unitário, integrado e totalizante, seja criado, eliminando-se, assim, falsas dicotomias entre corpo/alma, teoria/prática. Outros apresentam uma noção clara sobre esse conceito e outros ainda se encontram com suas práticas enraizadas em concepções antigas.

Ressalta-se, portanto, que cabe ao professor de Educação Física, refletir incessantemente sobre essas variadas concepções de corpo, que podem circundar o âmbito escolar e o quanto sua atuação pode auxiliar na formação humanística de seu aluno. Assim sendo, passa a ter um papel transformador na vida desses educandos, permitindo-os se tornarem agentes do próprio conhecimento. Considera-se importante salientar que não existe uma concepção única de corporeidade. Existe sim, uma subjetividade de concepções que se unem para os indivíduos estabelecerem no meio no qual está inserido. Espera-se que este estudo ajude na reflexão sobre a complexibilidade que é a corporeidade e que por meio desse, possa ser aberta novas discussões sobre as ideias cartesianas e a dicotomização de corpo e a mente.



REFERÊNCIAS

BARBOSA, S. S. R. **Corporeidade**: quais são as concepções de corpo presentes no discurso nos professores de educação física da rede municipal de ensino de Uberlândia. 1996. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BENVEGNÚ JÚNIOR, A. E. Educação física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do Ideal**, v. 6, n. 13, jan./jul. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>> Acesso em: 6 maio 2017.

BRITTO, A. V. F. **Educação física, conhecimento, ensino e aprendizagem**: quais as relações possíveis com a técnica. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.



COSTA, V. M. M. Corpo e história. **Revista Ecos**, Cáceres, n. 10, p. 245-258, jul. 2011.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 3. ed., rev. atual. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, J. B. Por uma educação de corpo inteiro. In: HERMIDA, J. F. (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

FREITAS, G. G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 2. ed. Ijuí: UNIJUI, 1999.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1994.

KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudanças**. 3. ed. Ijuí: UNIJUI, 2004.

LAUER, J. G. **A corporeidade e o corpo, ressignificados na educação básica**. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2015.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.



LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagogia e Universitária, 1986.

MACHADO, A. A. M.; ZANETTI M. C.; MOIOLI A. O corpo, o desenvolvimento humano e as tecnologias. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 4, p. 728-737, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n4/a18v17n4.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2017.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MARTINS, K. L. **Corporeidade: como uma possível vertente na fonoaudiologia**. 2008. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências da Saúde Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 1964.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MILLEN NETO, A. R. et al. Pensamento pedagógico renovador da educação física no discurso dos professores da educação básica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 10, n. 2, 2011.



MIRALHA, J. O. **A prática pedagógica dos professores do ensino fundamental na perspectiva da educação de qualidade para todos.** 2008. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MIRANDA, C. R. S. **A educação inclusiva e a escola: saberes construídos.** 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MONTEIRO, A. A. **Corporeidade e educação física: histórias que não se contam na escola!** 2009. 165 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física III - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

NEVES, L. A. **Corporeidade: uma filosofia de atuação na educação física.** 2009. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Educação Física) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

SANTIN, S. Perspectivas na visão da corporeidade. In: GEBARA, A. et al. **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papirus, 1992. p. 51-69.

SANTOS, I. M. **Inclusão escolar e a educação para todos.** 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.



SÉRGIO. M. **Um corte epistemológico:** da Educação Física à motricidade humana. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003a.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOARES, E. R. Educação física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Educación Física y Deportes, Revista Digital**, Buenos Aires, ano. 17, n. 169, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>>. Acesso em: 7 maio 2017.

ZOBOLI, F. Contextualização histórico-filosófica da cisão corpo/mente. In: HERMINDA, J. F.; ZOBOLI, F. (Orgs.). **Corporeidade e educação.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.



A CONTRIBUIÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: uma análise à luz dos professores da educação infantil

6

Fernanda de Farias Crespi

Lucas de Souza

Maria Eduarda Baron

Camila da Cunha Nunes

INTRODUÇÃO

No Brasil, legalmente, a Educação Infantil é denominada a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). É um direito social dos cidadãos brasileiros assegurada na Constituição Federal (BRASIL, 1988). O que garante o atendimento em creches e pré-escolas às crianças desde a mais tenra idade às crianças de até 5 anos de idade de forma gratuita (BRASIL, 2010).

Uma das possibilidades da Educação Infantil é a garantia do acesso à educação escolar e o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em sua



totalidade. Desse modo, exige um olhar reflexivo sobre contexto social em que está inserido e, também, do seu sentir, pensar e agir, de modo a propiciar um processo de desenvolvimento e aprendizagem condizente com a sua faixa etária. Isso significa respeitá-la a partir da sua individualidade biológica (HOFFMANN, 2009).

Para construir o conhecimento durante a infância, as crianças, utilizam-se dos mais diferentes tipos de linguagem (BRASIL, 1998). Desse modo,

constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, p. 22).

Nessa etapa do processo de escolarização, a criança, por meio da Educação Física escolar, experiência vivências e se apropria de algumas delas que a acompanharão ao longo da vida. Essas possibilitadas por experiências vividas por meio do movimento humano entendido como expressão máxima da corporeidade expresso nos aspectos, afetivo, cognitivo, social, motor, etc. (BASEI, 2008).

[...] a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. [...]



A educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem (AYOUB, 2001, p. 56).

Por isso, quando se pensa na Educação Física como componente curricular, extrapola-se o âmbito simplesmente bio/fisiológico do movimento humano, visualizando o sujeito em sua totalidade. A partir dessa compreensão, tem-se como objetivo analisar a importância da Educação Física escolar no processo de desenvolvimento humano durante a Educação Infantil, a partir da visão dos professores de um colégio particular de Brusque – SC.

Parte-se do pressuposto que o profissional de Educação Física na Educação Infantil possibilita propiciar às crianças, vivências e experiências que permitem um melhor desenvolvimento humano e das relações interpessoais por meio da estimulação da relação entre criança e contexto social. Isso porque o não acompanhamento ou a estimulação inadequada poderá ocasionar atraso nas fases de desenvolvimento do indivíduo. No entanto, somente será propiciado o desenvolvimento humano adequado se o professor embasar teoricamente sua prática, relacionando e confrontando teoria e prática durante sua práxis pedagógica.



EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A legislação educacional brasileira estabelece como educação básica três níveis de ensino: a (i) Educação Infantil, o (ii) Ensino Fundamental e o (iii) Ensino Médio. Por meio da Educação Infantil que as crianças descobrem e experienciam o novo, desenvolvem a individualidade, a ampliação do conhecimento cultural, social e educativo em um ambiente diferente do ambiente familiar. Para isso, criou-se legislações específicas da infância e do ensino, para a regularização e organização dessa etapa educacional (BUSS-SIMÃO, 2011).

Entende-se que a infância não é apenas uma passagem para a adolescência ou a vida adulta, por isso, a importância da criança de vivenciar e experimentar diferentes estímulos, situações, movimentos e materiais durante esta fase da vida (SILVA, 2013). Desse modo, é relevante que a Educação Física seja ministrada por profissionais especializados, graduados em licenciatura, podendo a partir de sua formação inicial, potencializar o desenvolvimento da criança (PINHO; GRUNENVALDT; GELAMO, 2016). Entendemos que esse, contribui na formação das crianças

ao colocar como base a problematização que desenvolve a partir dos conteúdos da cultura corporal de movimento correlacionando-os às representações coletivas que possibilitam significados e uma diversidade de sentidos a partir das experiências



de cada aluno (PINHO; GRUNENVALDT; GELAMO, 2016, p. 237).

Por meio das contribuições de teóricos (VYGOTSKY, 1991; PIAGET, 1971; WALLON, 1995; VAYER 2002, 1986; GESELL, 2002) compreende-se como se dá o processo de desenvolvimento humano. Algumas deles, tratam especificamente do processo do desenvolvimento de forma fragmentada, por exemplo, cognitivo, afetivo, social e/ou motor. No entanto, oferecem subsídios para melhor compreendermos como ocorre o processo de desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky (1991), esse processo se dá por meio do papel da linguagem no indivíduo e o processo histórico e social que estão interligados, relacionando a interação do sujeito com o meio em que vive, com as pessoas que estão nesse meio.

Em outra vertente, Jean Piaget ressalta a existência da troca entre o meio e o ser humano, mediante um processo de adaptação. Para ele existem duas etapas, a de acomodação e assimilação. Assim sendo, elas atuam juntas havendo um equilíbrio e crescimento cognitivo no sujeito durante o processo de desenvolvimento humano (PALANGANA, 2015).

Wallon reconstrói seu pensamento estudando o desenvolvimento psíquico da criança, com isso, o desenvolvimento da criança é marcado por contradições e conflitos, resultado de fatores biofisiológicos (da ma-



turação) e condições sociais em que a criança vive. Por meio desses fatores provoca alterações no seu comportamento que provocam retrocesso e reviravoltas, provocando em cada etapa de desenvolvimento profundas mudanças (REGO, 2012).

Piaget, Vygotsky e Wallon possibilitaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se contrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. Isso decorre do contato com seu próprio corpo, com as coisas do ambiente em que vive e relaciona-se, bem como por meio da interação com outras crianças e adultos. Esse processo dinâmico, as crianças vão desenvolvendo suas capacidades afetivas, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa realizou-se uma pesquisa qualitativa (RICHARDSON; PERES, 1989) de caráter bibliográfico, documental (MARCONI; LAKATOS, 2011) e descritivo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

Nesta pesquisa foi utilizado a técnica de entrevista semiestruturada e o recurso de gravação para auxílio na transcrição da fala dos sujeitos. A entrevista semiestruturada ocorre “[...] quando o entrevistador tem liberdade



para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 281). Com o recurso de gravação, pode-se descrever literalmente as palavras dos sujeitos entrevistados (NETO CRUZ, 1994). Os sujeitos entrevistados foram determinados intencionalmente, sendo seis professores do segmento de Educação Infantil de um colégio particular de Brusque, onde este estudo se desenvolveu. A coleta de dados foi realizada em uma sala fechada para evitar falta de atenção e ruídos que pudessem atrapalhar a gravação.

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa e constituiu-se dos momentos de: pré-análise (constituição do *corpus* do trabalho); exploração do material (encontrar expressões ou palavras significativas na fala dos sujeitos, para o estabelecimento de categorias de análise); interpretação dos resultados (os dados e resultados produzidos foram interpretados) (MINAYO, 2014).

No primeiro momento da pesquisa, buscou-se referencial teórico referente à temática estudada. Em seguida, foi submetido para apreciação ética. A pesquisa foi aprovada, respaldada pelo processo 009945/2017, e aprovado sob o número CAAE: 64649017.0.0000.5636. Após a aprovação, contatou-se os sujeitos da pesquisa, solicitando por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a participação. Coletadas as



entrevistas, realizou-se a transcrição e, posteriormente, a análise e discussão dos resultados. Por fim, apresentamos as considerações finais e recomendações.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste momento, analisou-se e discutiu-se, sistematicamente, as quatro questões pré-determinadas no roteiro da entrevista semiestruturada, realizada com os seis professores que se enquadraram nas delimitações propostas. No decorrer da análise e discussão dos resultados os sujeitos entrevistados serão diferenciaremos através da seguinte numeração: E1, E2, E3, e assim sucessivamente. Em nenhum momento far-se-á distinção de gênero dos entrevistados, de modo a garantir o anonimato dos sujeitos participantes. Dos seis entrevistados, um é professor de Educação Física e os demais são professores da Educação Infantil com formação em Pedagogia.

As palavras serão apresentadas tecidas pelos sujeitos durante a entrevista semiestruturada exatamente como foram ditas, pois, as transcrições das falas foram efetuadas na íntegra. Diante disso, utilizou-se das orientações propostas por Marcuschi (1986), para demonstrar e se aproximar às ocorrências, por isso, visualizará sinais como: (()) para indicar comentários do entrevistador quanto aos trejeitos apresentados pelos entrevistado;



ahh, duplicação de palavras ou letras indicam entonação.

QUESTÕES PRÉ-DETERMINADAS

A partir da primeira pergunta idealizada, “*O que você compreende sobre Desenvolvimento Humano e particularmente, Desenvolvimento Motor?*” a incidência das respostas originou três categorias de análise, sendo elas: **processo, funcional e fases de desenvolvimento humano**. A **categoria processo** foi determinada corroborando com o apresentado por Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), ao salientarem que o desenvolvimento humano é um processo e envolve o ser humano em sua totalidade, apesar de a sua compreensão poder ser fragmentada, mais precisamente, observada a partir de “estágios”, “domínios” ou “faixas etárias”, tendo em vista aspectos específicos. Essas sinalizações podem ser percebidas nas palavras dos Entrevistados, “Desenvolvimento humano é todo processo de maturação do indivíduo, ou seja, na parte cognitiva, afetiva e motora [...]” (E4 – Informação verbal), já E3 expressou: “((Respirou fundo)). Ai tô nervosa. Desenvolvimento humano, ahh é do nascimento até a idade adulta, ali a criança vai se desenvolvimento, se desenvolvendo, e o motor diz respeito aos controles dos movimentos e os estímulos” (Informação verbal). Também é perceptível em:



o desenvolvimento humano é o desenvolvimento total do ser humano né, seja no intelectual, seja no cognitivo, o desenvolvimento do corpo. E o desenvolvimento motor é essa questão mesmo corporal né, da...do desenvolvimento do crescimento humano, do passar dos meses, o tamanho estatura toda questão motora, as habilidades que ele vai desenvolvendo [...] (E1 – Informação verbal).

Como sinalizado por E4 o processo de desenvolvimento humano envolve o processo de maturação. No entanto, compreende também o processo de desenvolvimento e aprendizagem (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

A maturação é entendida como, “[...] um avanço qualitativo na constituição biológica e pode referir-se à célula, ao órgão ou ao avanço do sistema em composição bioquímica, em vez de somente ao tamanho” (HAYWOOD; GETCHELL, 2004, p. 19). Além disso, o processo de maturação envolve três qualidades, (i) é universal, ocorre em todas as crianças independente da etnia; (ii) sequencial, envolve algum padrão de habilidade ou característica que se desenvolve; (iii) impenetrável, o ambiente não interfere (BEE, 2003). Isso significa que em algumas crianças ocorrerá em determinada faixa etária e em outras poderá ocorrer mais tarde, mas irá ocorrer em determinado momento.



A aprendizagem é compreendida como:

[...] a mudança de comportamento viabilizada pela plasticidade dos processos neurais cognitivos. Considerando que a aprendizagem motora é complexa e envolve praticamente todas as áreas corticais de associação, é necessário compreender o funcionamento neurofisiológico na maturação a fim fornecer bases teóricas para a estruturação de um plano de ensino que considere as fases de desenvolvimento neural da criança, maximizando assim o aprendizado (ANDRADE; LUFT; ROLIM, 2004, p. 1).

O crescimento refere-se a todas as mudanças físicas ocorridas ao longo da vida (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013), ou seja, ao aumento físico do corpo de forma fragmentada ou em seu todo. Esse processo pode ser mensurado em centímetros ou em gramas (VIEIRA, 2009). Esses três processos, seja ele de maturação, crescimento ou aprendizagem envolvem o desenvolvimento humano em sua totalidade.

A **categoria funcional** surge a partir da evidência em que sugere o desenvolvimento humano como algo que possibilita o indivíduo realizar suas atividades diárias, isto é, relacionar-se (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Souza (2012, p. 57), complementa essa definição, ao entender que a categoria funcional é “como entendemos que o movimento está, essencialmente, ligado às questões psicomotoras, podemos perceber, por meio de atividades simples, essas relações”.



Essa categoria é evidenciada pontualmente da seguinte maneira para E2: “Então assim ó pra mim desenvolvimento humano é estimular as pessoas pra que elas tenham capacidade de fazer tudo o que elas gostariam de fazer. Tanto assim na parte cognitiva quanto a parte motora” (Informação verbal).

A **categoria fases de desenvolvimento** é estabelecida na medida em que um sujeito evidenciou que o desenvolvimento humano ocorre em fases específicas. A partir dessas fases o sujeito se apropria de elementos que o subsidiam no desenvolvimento da sua corporeidade. Corporeidade pode ser entendida como o sentir, o pensar e o agir do ser humano (VASCONCELLOS, 2005).

Os diferentes modos de abordagem do processo de desenvolvimento humano distinguem estágios de desenvolvimento, que variam dependendo da forma de abordagem expressas nos domínios socioafetivos, cognitivo, motor, etc. Isso é percebido em diversas vertentes apresentadas por Vygostky (1991), Piaget (1971), Wallon (1995), Vayer (2002; 1986) e Gesell (2002). Observemos esse olhar nas palavras de E6:

Bom, pra mim o desenvolvimento é humano é são todas as etapas de que a pessoa é capaz de aprender né desde nascimento até a sua fase adulta né, por exemplo um bebê né ao nascer a única forma dele se expressar é atrás do choro né e ao decorrer dos meses ele pode aprender a fala né



vai aprender a fala enfim e já no desenvolvimento motor eu acredito que ta mais relacionado ao que o corpo aprender ao movimentos do corpo, é isso (Informação verbal).

No que se refere especificamente ao desenvolvimento motor, para Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p.33),

é a mudança continua no comportamento motor ao longo do ciclo da vida. Ele é estudado como um “processo” e não como um “produto”. Como processo, o desenvolvimento motor envolve o estudo das demandas subjacentes biológicas, ambientais e de tarefa que influenciam mudanças no comportamento motor desde a infância até a velhice. Na qualidade de produto, o desenvolvimento motor pode ser considerado como uma mudança descritiva ou normativa ao longo do tempo sendo visto como mudanças no comportamento e na performance motora relacionadas à idade.

O desenvolvimento humano sem dúvidas é a chave para, como o próprio nome salienta, refere-se ao desenvolvimento físico, cognitivo e social de um ser humano, isto é, em sua totalidade. Percebeu-se no decorrer da entrevista que os entrevistados distinguem o processo de desenvolvimento humano e o processo de desenvolvimento motor, e compreendem que os dois ocorrem ao longo da vida ao mesmo tempo em que interferem na vivência dos indivíduos, embora pautados em uma visão funcional. Essa compreensão é extremamente importante para os professores, pois possibilita agir e entender, sobretudo, o comportamento das crianças, podendo au-



xiliar no processo de desenvolvimento humano.

Na segunda pergunta, *Qual a importância da Educação Física na Educação Infantil?* percebe-se uma relação com as categorias apresentadas na questão anterior. No entanto, a compreensão acerca da Educação Física extrapola o âmbito de vivência oportunizada no momento da aula. Mais precisamente, é visualizado, na fala dos Entrevistados, a importância da Educação Física para a construção do sujeito, embora em alguns casos os Entrevistados resumam a importância ao aspecto motor, ou então, psicomotor, e atribuindo a Educação Física a importância de desenvolver os aspectos físicos das crianças para auxiliar o trabalho em sala de aula. Por isso, idealizamos as seguintes categorias **Habilidades Motoras, Desenvolvimento Infantil e Psicomotricidade**.

No que se refere às **habilidades motoras**, de acordo com Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), são uma tarefa ou ação de movimento voluntário, aprendido e orientado com um intuito, desenvolvida por uma ou mais partes do corpo. É importante salientar que essa definição de habilidade, perpassa uma ação aprendida, que tem um objetivo específico sendo de natureza voluntária e exige a movimentação de alguma parte, ou partes, do corpo humano. Os movimentos reflexos e de base genética (de maturação) não são considerados habilidades motoras. Desse modo, as habilidades motoras



referem-se a uma tarefa em si. Em outras palavras, a ação que será realizada, ou seja, um movimento estereotipado que é construído ao longo das vivências oportunizadas ao indivíduo tanto no contexto escolar, como social. Essa categoria é percebível na fala do sujeito E1:

A eu acho muito importante né, ter essa disciplina porqueeee ela trabalha realmente essas questões do desenvolvimento motor da criança como um todo, é desenvolvendo as habilidades que a criança tem a questão da motricidade, a questão daa coordenação que auxilia muito o nosso trabalho em sala de aula, que já é o que a gente também desenvolve mais a Educação Física ela tem um tempo especial né alguém pensando pra desenvolver essas habilidades também (E1 – Informação verbal).

O **desenvolvimento infantil** para Souza e Veríssimo (2015, p. 1098) é essencial para o desenvolvimento humano, “[...] nos primeiros anos, é moldada a arquitetura cerebral, a partir da interação entre herança genética e influências do meio em que a criança vive”. O entendimento dos cuidadores, sejam eles familiares ou professores, sobre isso e, as características e necessidades próprias das crianças, favorecem o desenvolvimento integral (SOUZA; VERÍSSIMO, 2015). Observamos isso nos relatos de E5 “na Educação Infantil a disciplina de Educação Física é muito importante, pois contribui e ajuda no desenvolvimento das crianças” e, E2 ao relatar:



Uhm, a Educação Física na Educação Infantil eu acho que ela estimula além da parte física né porque a gente só pensa na parte física ela estimula também a parte intelectual. Assim por meio de jogos, brincadeiras por meio dos esportes, e também é uma forma de interação entre as crianças né assim pra co.. né .. jogos cooperativos ééé autonomia tudo isso estimula na criança (Informação verbal).

Sintetizando, o desenvolvimento infantil é um processo que inicia quando a criança nasce, e envolve vários aspectos, desde o crescimento físico, passando pela maturação neurológica, comportamental, cognitiva, afetiva e social da criança. Tem como resultado preparar a criança para às suas necessidades e às do seu contexto social (FIGUEIRAS et al., 2005).

Como parte integrante desse processo, a **psicomotricidade** é definida como a ciência que estuda os indivíduos por meio de seu corpo em movimentos. Este relacionado ao movimento, ao intelecto e ao afeto. Portanto, ligado ao processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2013 apud SILVA, 2013). Isso se manifesta no relato de E4, “a Educação Física na Educação Infa...Infantil, faz toda a parte da estimulação motora” (E4).

E6 ressalta, ainda, a importância do estabelecimento da relação com o corpo, salientar “Hummm bom, na Educação Infantil é importante pra criança começa aprender a descobrir o próprio corpo né ajuda no desenvolvimento motor e pode colaborar também na na interação social né entre as crianças”.



O existir humano se dá através do corpo. Pelo corpo o humano estabelece suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O sentir, o pensar e o agir, caracterizam a existência e a vida humana, essa tríade, no entanto, não se dá de modo fragmentado e linear, mas sim, através de uma rede complexa de interações que se dão na dimensão corporal humana. Pelo corpo eu percebo, pelo corpo eu analiso e pelo corpo eu (com) existo no mundo (ZOBOLI; NUNES; SILVA, 2010, p. 1).

Essas reflexões ocasionadas e possibilitadas na educação infantil oportunizam a criança se desenvolver e se perceber como sujeito, pois segundo Le Breton (2006), o contexto social, estabelece vários significados ao corpo. Isso porque o corpo se impõe como espaço de propensão do discurso social, esquecendo-se da sua representação para o indivíduo. Com isso, o corpo é visto como homogêneo, estereotipado e alienado de acordo com os modelos impostos como referência, reduzindo, muitas vezes, a sua dimensão biológica.

Na terceira pergunta, *Qual o papel da Educação Física no desenvolvimento da criança? Quais os benefícios que a prática da Educação Física pode trazer?*, de acordo com as respostas obtidas, originaram-se duas categorias de análise, **práxis pedagógica** e **capacidades motoras**. A categoria **práxis pedagógica** foi estabelecida com base nas respostas dos entrevistados, respaldado pelo que é demonstrado por Freire (2010), que distingue que a práxis é um modo de compreender a existência a partir da relação entre subjetividade e objetividade, en-



tre ação e reflexão. Enquanto parte do processo educacional, o ato pedagógico requer uma atenção direta aos sujeitos nele envolvidos e aos fins próprios da ação dos sujeitos. A práxis pedagógica é fundamentada tanto na teoria como na prática, oportunizando que o indivíduo reflita sobre suas ações por meio de um movimento de constante reflexão. Essa forma de desenvolvimento demonstra ser imprescindível para uma compreensão do corpo e dos movimentos materializados além de uma dimensão fisiológica e mecânica. Nesse sentido, a partir dessa categoria são perceptíveis os indícios disso na fala dos sujeitos entrevistados em: “Então assim ó como eu já falei antes ela proporciona pras crianças mais desenvolvimento motor, cognitivo e também sócio afetivo” (E2 – Informação verbal), e em,

eu acredito que o papel das aulas de Educação Física é promover atividades quee auxilia e ajuda no desenvolvimento das crianças e com isso trás grande beneficios para os alunos e também contribui muito com o professor regente em sala de aula, pois através das brincadeiras e dos jogos as crianças vão se desenvolvendo e bem como ela também começa entender e respeitar os jogos com regras e o saber perder e ganhar (E5 – Informação verbal).

As **capacidades motoras** para Magill (2000, p. 9) são definidas “como um traço ou capacidade do indivíduo relacionada ao desempenho de uma variedade de habilidades motoras”. Habilidade motora refere-se a



uma tarefa, ou mais precisamente, a ação em si. Já a capacidade motora refere-se a um potencial, especificamente, às qualidades físicas de uma pessoa (MAGILL, 2000).

O ser humano possui uma variedade de capacidades motoras que estão compreendidas na construção de diferentes habilidades motoras (MAGILL, 2000). Com base nessa categoria – capacidades motoras – observamos indicativos de concordância entre o que é apresentado por Magill (2000) e as falas de E4 em “A Educação Física faz a criança desenvolver como um todo, trabalhando todos os aspectos do movimento humano, desde a infância até a fase adulta (E4 – Informação verbal)” e, na de E1:

É eu acho que é bem o que eu já coloquei né, Educação Física ela tem essa questão de desenvolver a criança né trabalhar essas habilidades porque nem todas as crianças tem essas habilidades bem desenvolvidas às vezes tem dificuldade de equilíbrio, de coordenação e a Educação Física (rumm) vem pra trabalhar essas questões com as crianças né e vem auxiliando também a nossa prática de sala de aula, porque ela vem ao encontro do que a gente trabalha e (a)... percebemos que quando é trabalhado isso na Educação Física a criança acaba demonstrando um resultado de habilidade melhor em sala de aula (E1 – Informação verbal).



Na quarta pergunta, *Qual a importância do profissional de Educação Física ministrando uma aula de Educação Física na Educação Infantil? E o que você acha sobre outros professores com outras formações ministrarem aula de Educação Física?* percebeu-se que os entrevistados sinalizam a importância da atuação de um profissional da área de Educação Física ministrar as aulas de Educação Física. Diante disso, conforme as respostas dos entrevistados, foram criadas duas categorias de análises, sendo elas, **necessidade da formação profissional e quais os conhecimentos essenciais ao profissional de Educação Física.**

Levando em consideração a categoria – **necessidade de formação profissional** – para atuar na Educação Básica, no componente curricular de Educação Física, é necessário obter a formação profissional em Educação Física na modalidade de Licenciatura. Para que isso ocorra, faz-se necessário ter o diploma que certifique a formação, pois a área de atuação é dividida em duas modalidades distintas de formação: (i) licenciatura; (ii) bacharelado.

A formação em (i) licenciado permite ao profissional atuar como docente na Educação Básica. Assim sendo, forma professores que atuarão em diferentes etapas e modalidades na Educação Básica, com o componente curricular Educação Física. Já o (ii) bacharelado exclui de sua formação a possibilidade de atuar na



Educação Básica. Sendo designado e qualificado para analisar criticamente a realidade social, por meio de atividades físicas e esportivas, tendo como característica aumentar o estilo de vida saudável e ativo da população (STEINHILBER, 2016).

No entanto, não foi sempre assim. A Educação Física com os passar dos anos veio sofrendo diversas mudanças. Nesta pesquisa referimos à formação profissional. A Licenciatura formava profissionais para atuar no ensino formal e em outras áreas existentes para preencher lacunas. Após, foi criado o Bacharelado, com isso em algumas instituições de Ensino Superior foram modificados os currículos dos cursos de Educação Física, acarretando a separação do Licenciado (professor) do Bacharel (profissional) (GHILARDI, 1998).

Cada vez mais o profissional de Educação Física é exigido de diversas formas. Desse modo, deve-se compreender o ser humano em movimento nos mais variados contextos, compreendendo suas fases de desenvolvimento em cada faixa etária, suas necessidades, suas limitações e anseios, não se limitando somente à prática pela prática (GHILARDI, 1998). Nesse caso, recorre-se ao que dissertamos anteriormente da relação entre teoria e prática, práxis pedagógica. Isso significa que para possibilitar uma *práxis* pedagógica significativa, faz-se necessária a compreensão do ser humano em sua totalidade e não somente dos aspectos bio/fisiológicos.



Dessa forma, Pellegrini (1988, p. 254) afirma que

[...] a Educação Física como uma profissão deve se apoiar em profissionais que não possuem apenas a habilidade de executar, mas a capacidade de passar essas habilidades a outras pessoas com o objetivo de levá-las ao pleno desenvolvimento de suas capacidades motoras [...]

Complementando o autor, sinalizamos as suas mais diversas capacidades, extrapolando o âmbito motor, pois entendemos a importância do desenvolvimento do ser humano nos mais diversos âmbitos.

Desse modo, no caso da pesquisa realizada, a formação do profissional na Educação Física na área da Educação Infantil está relacionada à formação no curso de Licenciatura. Observamos a necessidade de formação profissional expressa pelos entrevistados:

A eu acho bem importante um outro professor ministrar essa educ. essaaa aula de Educação Física e não nós de sala de aula porqueee já tem uma formação pra isso, é alguém que prepara algo especial pra trabalhar né com as crianças, dando realmente esse foco na formação e tem que ser sim o profissional de Educação Física [...] (E1 – Informação verbal).

Então ah acredito que o profissional de Educação Física ele com a formação ele tem ah qualificação pra aplicar essas atividade né, então seria muito importante porque como ta sendo trabalhado o movimentos das crianças ee coordenação e desenvolvimento e coordenação motora, uma pessoa não formada para isso não estaria apta para aplicar essas aulas (E6 – Informação verbal).



Como sinalizado pelos entrevistados sobre a necessidade da formação profissional em Educação Física, eles destacam também o conhecimento que o profissional da área tem para atuar com as crianças em cada faixa etária. O que gerou a segunda categoria criada, que destaca **quais os conhecimentos essenciais ao profissional de Educação Física**. Vejamos expresso nas palavras de E4:

É sempre muito importante ter um profissional formado da área ministrando as aulas, pois exige um conhecimento de toda parte do desenvolvimento humano, que em outras áreas não são estudadas na formação” (Informação verbal).

Ao longo dos anos, o profissional de Educação Física ou a profissão em si de professor perdeu e vem perdendo o prestígio social que possuía. Isso se deve também, ao profissional de Educação Física estar ligado a vários currículos, os quais são apresentados nas instituições de ensino superior. Diversas foram e são, as divergências, contras e opiniões favoráveis em relação aos conteúdos e currículos das instituições de ensino superior. E na década de 1980, intensificou-se a discussão em relação ao profissional de Educação Física. Fazendo, assim, com que diversos pesquisadores desenvolvessem pesquisas e acusassem os professores de nada saberem, propondo um novo modelo de formação, pautado em um profissional reflexivo. Segundo Betti (1991), o profissional reflexivo é aquele profissional que busca refle-



tir antes, durante e após a ação de ensinar.

Em outra perspectiva, Santin (1987), escrevendo no contexto do currículo, evidencia que na Educação Física o privilégio aos aspectos físico/práticos sobre os intelectuais, políticos e psíquico/sociais é determinante, tendo em vista sua materialização quase que exclusivamente ao esporte, em que os exercícios, treinamentos e as práticas desportivas são marcantes e oportunos. Parece haver uma dicotomia entre o esporte enquanto Educação Física e as questões políticas, sociais e ideológicas, valorizando-se apenas os conteúdos de biomecânica, fisiologia e biofísica para obtenção de destrezas, *performances* e automatismos. Não tendo uma preocupação com a vivência do gesto ou do movimento, não é levado em consideração que antes de ser fenômeno físico, o movimento tem uma intencionalidade, uma linguagem, simbologia que lhe confere uma grandeza ilimitada.

Essas concepções de ensino voltadas para a prática ou ao privilégio dos aspectos físico/práticos não priorizam o desenvolvimento de situações didáticas, que possibilitem a compreensão das inter-relações que se constroem em decorrência do próprio contexto social em que se está inserido, assim como desconsideram a importância da razão argumentativa para a produção de entendimentos (PIRES; NEVES, 2002).

No decorrer desse processo de construção e consolidação do currículo dos cursos de Educação Física,



assim como das reflexões, conceitos, condições de ensino e formação de professores, entendemos que

a Educação Física em sua totalidade abrange circunstâncias incomensuráveis que devem ser pensadas e refletidas a fim de possibilitar ao profissional de Educação Física uma *práxis* pedagógica sólida e transformadora (NUNES; CARTIER, 2010, p. 2)

Além disso, oportunizar ao educando possibilidades de compreensão do movimento humano numa perspectiva, que leve em conta o ser humano em sua totalidade como expressão máxima da corporeidade, e para que isso de fato se materialize, a atuação do profissional de Educação Física desde a mais tenra idade no contexto escolar, faz-se necessária e oportuna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que os professores têm conhecimento sobre o assunto, entretanto, embora apresentado uma compreensão de desenvolvimento humano total, parece, que é compreendido em sua maioria de forma funcional, pautado no desenvolvimento motor. Essa perspectiva reflete, também, na importância sinalizada à Educação Física. Por isso, várias categorias fazem menção aos aspectos físicos. Destacam ainda, a importância de ter um profissional de Educação Física formado ministrando as aulas, pelo fato de a formação profissional possuir



uma especificidade que deve ser respeitada, levando em consideração o princípio de individualidade biológica. No entanto, percebe-se, por vezes, que a responsabilidade no desenvolvimento psicomotor fica subjugada ao professor de Educação Física. Todavia, compreendemos que o trabalho conjunto pode possibilitar um melhor desenvolvimento até mesmo porque nos mais diversos espaços e atividades pode-se propiciar o desenvolvimento psicomotor e, sobretudo, integral do ser humano.

Percebemos a importância e recomendamos para que pesquisas futuras sejam realizadas com um maior número de profissionais em diferentes Redes de Ensino. Um estudo desse cunho possibilita a reflexão a respeito da importância do profissional de Educação Física e, também, dos professores com outra formação desenvolverem o processo de ensino e aprendizagem pautado em uma perspectiva interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A.; LUFT, C.; ROLIM, M. O desenvolvimento motor, a maturação das áreas corticais e a atenção na aprendizagem motora. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 78, p. 1-1, nov. 2004.



AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Física**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educação**, 2008.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3.v.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUSS-SIMÃO, M. Educação Física na Educação Infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Caderno de Formação RBCE**, p. 9-21, 2011.

FIGUEIRAS, A. C.; SOUZA, I. C. N.; RIOS, V. D. BENGUIGUI, Y. **Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIPI**. Washington, D.C.: OPAS, 2005.

FREIRE, P. S. **Pedagogia da práxis**: o conceito do humano e da Educação no pensamento de Paulo Freire. Recife: O Autor, 2010.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. RS: AMGH, 2013.

GESELL, A. **Gesell e Amatruda diagnóstico do desenvolvimento**: avaliação e tratamento do desenvolvimento neuropsicológico no lactente e na criança pequena, o normal e o patológico. 3. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2002.



GHILARDI, R. Formação Profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **Revista Motriz**, v. 4, n. 1, p.1-11, jun. 1998.

HAYWOOD, K. M; GETCHEL N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 6.ed. São Paulo: ARTMED, 2016.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 15.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Pieget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 18. ed. São Paulo: Summus, 1992.

MAGILL, R. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. SP: Edgar Blucher, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.



NETO CRUZ, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: _____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NUNES, C. da C.; CARTIER, E. O processo de ensino aprendizagem na Educação Física escolar. **Fiep Bulletin**, v. 80, p. 1-6, 2010.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigostky: a relevância do social**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

PELLEGRINI, A. M. “A Formação Profissional em Educação Física”. In: PASSOS, S. C. E. (Org.). **Educação Física e Esportes na Universidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto, 1988.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zahar, 1971.

PINHO, V. A.; GRUNENVALDT, T.; GELAMO, K G. O lugar da educação física na educação infantil, existe? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 222-240, set. 2016.



PIRES, G. L.; NEVES, A. O trato com o conhecimento esporte na formação em educação física: possibilidades para sua transformação didático-metodológica. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física II**. Ijuí: UNIJUI, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUI, 1987.

SILVA, D. A. **A importância da psicomotricidade na Educação Infantil**. Brasília: 2013.

SOUZA, J. M.; VERISSIMO, M. L. R. Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. **Revista Latina-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 6, p. 1098, nov./dez. 2015.

STEINHILBER, J. Licenciatura e/ou Bacharelado: Opções de graduação para intervenção profissional. **Revista E.F.**, n. 19, p. 19-20, mar. 2006.

THOMAS, J.; NELSON, JACK, K. SILVERMAN, S. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. São Paulo: ARTMED, 2007.



VASCONCELLOS, F. B. **As fases do desenvolvimento da criança de 0 a 06 anos.** 2005. 19 f. Monografia (Graduada em Fisioterapia) - Universidade Vale Do Rio Verde, Três Corações, 2005.

VAYER, P. **A criança diante do mundo na idade da aprendizagem escolar.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VAYER, P. **O diálogo corporal:** a ação educativa para criança de dois a cinco anos. São Paulo: Manole LTDA., 1984.

VIEIRA, D. R. G. **Desenvolvimento psicomotor:** a importância da maternação no primeiro ano de vida. Rio de Janeiro: Revinter, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Ed. 70, 1995.

ZOBOLI, F.; SILVA, R. I.; NUNES, C. C. In: Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte 5., 2010, Itajaí. **Anais..** Itajaí, 2010, p. 1-9.



PARTE 2

TEXTOS BACHARELADO





A CONTRIBUIÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PACIENTES ESQUIZOFRÊNICOS EM CASA DE ASSISTÊNCIA DE BRUSQUE/SC.

7

Andréia Bósio

Daisy Paula de Souza

André Luiz de Oliveira Braz

INTRODUÇÃO

Atualmente, há um crescente aumento na população mundial que sofre com Transtornos Psicológicos que se originam e possuem uma etiologia multifatorial, composta de predisposições genéticas, socioculturais e vulnerabilidades biológicas e psicológicas. Entre os fatores predisponentes, destacam-se a patologia de transtorno da esquizofrenia que, segundo Lowen (1979), é a perda completa do contato com o corpo, que caracteriza o estado esquizofrênico, ou seja, a pessoa não sabe quem ela é, e, assim, perdendo o contato com a realidade.

Estudos mostram que as aulas de Educação Física são vistas como uma atividade aliada na prevenção



dessa patologia, como motivador e meio facilitador da conscientização corporal e na busca pela qualidade de vida.

Para Tribess e Virtuoso (2005), o declínio nos níveis de atividade física habitual para esse público contribui de maneira significativa para a redução de aptidão funcional e a manifestação de diversas patologias, relacionadas a esse processo, trazendo a perda da capacidade funcional. Ressaltando, assim, a importância na atuação do profissional de Educação Física nas equipes multidisciplinares em casas de Assistências ou clínicas como na área da saúde.

O presente artigo tem como objetivo geral identificar os tipos de transtornos psicológicos e a contribuição das aulas de Educação Física em pacientes esquizofrênicos na Casa Assistencial Eireli EPP - Cagerê.

Justificando, assim, que a demanda dessa população vem crescendo a cada ano, necessitando profissionais qualificados e estudos sobre a temática abordando a atividade física e seus benefícios, pois são escassas e os resultados controversos, não permitindo maiores avanços e conhecimento na área.

A EDUCAÇÃO FÍSICA

Verifica-se que os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao



longo deste último século, e as tendências, de um modo ou de outro, influenciam a formação do profissional de Educação Física, bem como suas práticas pedagógicas. A inclusão da Educação Física oficialmente ocorreu no Brasil, ainda no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz, embora a preocupação com a inclusão de exercícios físicos, na Europa, remonte ao século XVIII com Guths Muths, J.J. Rosseau, Pestalozzi e outros (DARIDO, 2003). Darido e Barosso (2011, p. 23) relatam que em sua origem:

[...] a Educação Física estava voltada para uma preocupação com os hábitos de higiene e saúde, tendo como referência métodos ginásticos oriundos do continente europeu, como a ginástica sueca e a ginástica francesa, tendo sido caracterizada como uma Educação Física higienista. No modelo militarista, os propósitos vinculavam-se à formação de indivíduos fortes e saudáveis, aptos a defender a nação, no caso de combates com outros países. A concepção esportiva instalou-se durante a década de 1960, com o governo militar, transformando a Educação Física, basicamente, em sinônimo de esporte. Nesse modelo, as aulas abordavam exclusivamente o conteúdo relacionado ao esporte, com objetivo de identificação de talentos esportivos e da melhora da aptidão física para uma possível representação de futuros atletas em competições nacionais e internacionais.

A partir de 1980, o Brasil passa por um momento de transformação política, com a abertura para uma política democrática. Nesse momento, originam-se novas correntes pedagógicas para a educação. Objetivos, con-



teúdos, métodos, estratégias, de ensino e avaliações começam a ser discutidos em diferentes componentes curriculares. Na Educação Física, surgem novas tendências pedagógicas, com o intuito de ressignificar o papel desse componente. Podem-se destacar algumas dessas abordagens: psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, saúde renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais (DARIDO, 2003).

A mesma autora acrescenta ainda que “entende-se que o principal objetivo da Educação Física seja a inserção e a intervenção do aluno na esfera da cultura corporal de movimento” (DARIDO, 2003)

Para Daólio (2004, p. 2)

cultura é o principal conceito para educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dimensão cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.

Em acordo, a autora Menestrina (2005, p. 25) afirma que

é uma prática sociopedagógica de caráter cultural que se configura de todas as formas possíveis de expressão corporal para promover o desenvolvimento humano em sua totalidade.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 1) “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”.

Para Darido e Barroso (2011, p. 23), a Educação Física “entende-se com os demais componentes curriculares, deva propiciar ao aluno o exercício da cidadania”. Buscando, assim, durante a prática pedagógica, a formação do aluno crítico, direcionado para a conquista da sua autonomia, por meio do conhecimento, da reflexão e da transformação da cultura corporal de movimento.

A Educação Física, além de possuir esse papel fundamental, vem sendo idealizada com novas ideias, e novos objetivos traçados e hoje se espera que além de aulas voltadas a prática de exercícios físicos esteja relacionada aos âmbitos afetivo, social e intelectual (FERREIRA, 2006), não tendo um fim em si mesmo.

Espera-se que a importância da questão da saúde, principalmente, sobre os transtornos psicológicos dentro da Educação Física, seja abordada, já que cada vez mais a sociedade atual torna o ritmo de vida de adultos e crianças estressante, e é necessário começar a prevenção e conscientização desde já.

Acredita-se que a Educação Física se reveste de vários objetivos, entre eles está:

conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos as-



pectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva (BRASIL, 1998, p. 7).

A importância dos profissionais de Educação Física está justamente na palavra Educação, e o seu papel abrange os ensinamentos, orientação, conscientização nos assuntos abordados. Assim sendo, a orientação das pessoas do modo correto, pode promover a prática para busca de qualidade de vida.

Do mesmo modo que uma alimentação adequada é a base de um correto estado de saúde e que maus hábitos alimentares podem desencadear várias doenças, a realização de atividade física e desportiva também podem desencadear várias doenças, a realização de atividade física e desportiva também pode ser uma faca de dois gumes. Assim, enquanto as pessoas que realizam esforços físicos de intensidade moderada e de forma regular apresentam melhor estado de saúde, aquelas que levam uma vida sedentária ou com excesso de atividade física estão mais propensas a padecer de determinadas doenças (DELGADO; GUTIERREZ; CASTILLO, 2002, p. 113).

Tendo em vista que a Educação Física tem como meta a qualidade de vida e a saúde no desenvolvimento do ser humano, cabe formar a imagem de profissionais responsáveis pela formação da saúde da população.

Segundo Delgado, Gutierrez e Castillo (2002, p. 113),



para que a prática regular de atividade física se converta realmente em um hábito saudável, convém que seja fundamentada em programas de treinamento coerentes e adequada às necessidades de cada pessoa. Poucas pessoas recorrem a um especialista em ciências da atividade física e do esporte quando vão começar um programa de exercício físico.

Assim, deve-se tomar cuidado ao iniciar uma prática desportiva. Sabe-se que cada pessoa apresenta limitações físicas, psicológicas, cognitivas e patológicas, necessitando, assim, promover a autoestima, o conhecimento de si próprio e respeitar suas limitações nas horas das práticas de atividades físicas que possui componentes mecânicos, fisiológicos e corporais.

Neste caso devem-se considerar suas necessidades e possibilidades e, em função delas, aplicar o processo mais individualizado possível que permita sua melhora. É inteiramente incorreto considerar que fazer sua preparação diminuindo a quantidade de trabalho a realizar, utilizando os mesmos sistemas de treinamento empregados pelo adulto para sua preparação. Por isso, é preciso enquadrar o processo de treinamento desportivo dentro do desenvolvimento psicomotor e da educação motora (DELGADO; GUTIERREZ; CASTILLO, 2002, p. 115).

Com relação ao treinamento de pessoas com algum tipo de patologia, também, e principalmente, deve-se levar em conta o ponto de vista funcional.



Nesse sentido, parece interessante ampliar o conceito de treinamento desportivo para treinamento físico-desportivo dado que a preparação feita pela pessoa nem sempre é dirigida a melhorar o rendimento em um esporte, mas pode referir-se a melhora na realização de esforços físicos não necessariamente desportivos, mas que são imprescindíveis para a atividade cotidiana, tanto de trabalho como de lazer, como andar, correr, saltar, levantar e manipular objetos, escrever, falar ou simplesmente manter uma postura corporal adequada (DELGADO; GUTIERREZ; CASTILLO, 2002, p. 115).

Tendo em mente o pensamento citado, o profissional de Educação Física deve levar em consideração os limites de cada pessoa, respeitando, conscientizando e motivando, para assim, proporcionar bem-estar e qualidade de vida aos praticantes.

O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao falar do profissional de Educação Física, Gallardo et al. (2004, p. 79) relatam que sua atuação “podemos definir como forma ou procedimento de ensinar, tendo como sinônimos: guiar, conduzir, levar, formar”. É considerada também como o desenvolvimento de capacidades atitudes e ou formas de conduta e aquisição de conhecimento como resultado do treino e ou ensino.

Assim sendo, a Educação ministrada pelo professor na formação de cidadão, vem como o pilar dessa es-



estrutura social, pessoal e educativa, que tem como papel fundamental na formação do indivíduo e da sociedade num todo. Então, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 53), a atuação do profissional de Educação Física deve contribuir para:

- (A) Formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnologias de produção, de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego;
- (b) prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional;
- (c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania;
- (d) formar cidadãos éticos e solidários.

E ao pensar no papel do profissional dessa área, é evidente que seu caráter social é fundamental, dessa forma nada melhor do que atuar para intervir nessa etapa da vida do cidadão.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 254) acrescentam que o objetivo dessa etapa é a formação básica do cidadão mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos



valores em que se fundamenta a sociedade;
III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

O profissional de Educação Física tem responsabilidade na formação, estimulação, conscientização e no desenvolvimento global do ser humano em todas suas fases da vida.

O professor já não é considerado apenas como o profissional que atua em uma sala de aula, mas também como membro de uma equipe docente, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto de atividades escolares. Já não pode ser um repassador de informações, mas um investigador atento as peculiaridades dos alunos e sensível às situações imprevisíveis do ensino, um participante ativo, cooperativo e reflexivo na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências e participando do projeto pedagógico da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCH, 2003, p. 37)

Por isso, é importante contribuir nesse processo em conjunto com a equipe multidisciplinar, estimulando os pacientes a ter hábitos saudáveis, orientando e conscientizando por uma qualidade de vida melhor.

Além disso, o profissional de Educação Física vem conquistando seu espaço no mercado de trabalho,



e maior reconhecimento e valorização pela sociedade desde a regularização da profissão, por meio da Lei 9.696/1998, e com a atuação do Sistema CONFEF/CREFs. Em 2008 foi aprovada a Portaria nº 154/2008, que cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), que segundo Nery Junior e Nelson (2013), o profissional de Educação Física passa a trabalhar diretamente no SUS, dentro das Unidades de Atenção Básica à Saúde, mais especificamente nas Unidades com Estratégia de Saúde da Família.

A CASA DE ASSISTÊNCIA E OS PACIENTES

A CAGERÊ, Casa Assistencial Eireli EPP, é uma instituição de assistência à saúde e reabilitação para pacientes de longa ou curta permanência, conforme a necessidade apresentada. Essa instituição era um antigo asilo para idosos com características de acolhimento e repouso. Foi inaugurada em 1996, criada para receber pacientes para tratamento psiquiátrico e reabilitação. Tem como modelo de assistência a reabilitação pelo acolhimento, o tratamento moral e medicamentoso. Funciona como abrigo para alguns pacientes considerados irrecuperáveis, como também para pacientes em que há escassez de vínculos familiares ou sociais.

A clientela da instituição constitui-se atualmente de 86 pacientes, com idade média de 18 a 59 anos. A mé-



dia do tempo de internação é indeterminada em alguns casos, outro varia dos resultados obtidos em sua recuperação e a decisão do Ministério Público. Os pacientes moram em uma casa grande constituída por quartos para quatro ou seis pessoas, separando homens de mulheres. Os pacientes da saúde mental possuem uma casa para eles com quartos para quatro ou cinco pessoas, separando homens de mulheres. O ingresso e acompanhamento dos pacientes dependem de cada caso, e alguns deles frequentam escola, trabalham fora. A assistência aos pacientes da instituição pela equipe multidisciplinar desenvolve-se por meio de ações terapêuticas, conscientização e de reabilitação com o objetivo de ampliar a autonomia dos pacientes na gestão de suas vidas e promover o resgate de sua cidadania.

TRANSTORNOS PSICOLÓGICOS E ESQUIZOFRENIA

Os transtornos psicológicos se descrevem como qualquer anormalidade, sofrimento ou comprometimento de ordem psicológica ou mental, que representam um sério problema de saúde pública, dentre elas a esquizofrenia é um transtorno que vem tendo um destaque pelo seu alto índice, pois os indivíduos apresentam um determinado transtorno no momento da avaliação (ponto-prevalência) ou em um período de tempo estabelecido



(prevalência em um mês, no ano, na vida etc.).

Soler (2007, p. 116) acrescenta que:

O tema da esquizofrenia comporta um desafio particular para a psicanálise. Já vimos isso desde o começo, nas discussões em torno da análise da chamada demência precoce [...]. Hoje em dia, esse tema tem uma atualidade que ultrapassa a simples clínica psiquiátrica [...].

De acordo com OMS (2008), os transtornos esquizofrênicos se caracterizam em geral por distorções fundamentais e características do pensamento e da percepção, e por afetos inapropriados ou embotados. Frequentemente, mantém-se clara a consciência e a capacidade intelectual do indivíduo, embora certos déficits cognitivos possam evoluir no decorrer do tempo. Os fenômenos psicopatológicos mais importantes incluem o eco do pensamento, a imposição ou o roubo do pensamento, a divulgação do pensamento, a percepção delirante, ideias delirantes de controle, de influência ou de passividade, vozes alucinatórias que comentam ou discutem com o paciente na terceira pessoa, transtornos do pensamento e sintomas negativos.

A evolução dos transtornos esquizofrênicos pode ser contínua, episódica com ocorrência de um déficit progressivo ou estável, ou comportar um ou vários episódios seguidos de uma remissão completa ou incompleta. Não se deve fazer um diagnóstico de esquizofrenia quando o quadro clínico comporta sintomas depressivos ou maníacos no



primeiro plano, a menos que se possa estabelecer sem equívoco que a ocorrência dos sintomas esquizofrênicos fosse anterior à dos transtornos afetivos (OMS, 2008).

A esquizofrenia possui algumas classificações, tipos de patologia envolvida dentro deste transtorno psicológico, entre elas estão: a (a) esquizofrenia paranóide, (b) esquizofrenia hebefrênica, (c) esquizofrenia catatônica, (d) esquizofrenia indiferenciada, (e) depressão pós-esquizofrênica, (f) esquizofrenia residual, (g) esquizofrenia simples.

A (a) esquizofrenia paranóide, conforme OMS (2008),

se caracteriza essencialmente pela presença de ideias delirantes relativamente estáveis, frequentemente de perseguição, em geral acompanhadas de alucinações, particularmente auditivas e de perturbações das percepções. As perturbações do afeto, da vontade, da linguagem e os sintomas catatônicos, estão ausentes, ou são relativamente discretos.

A (b) esquizofrenia hebefrênica é uma:

forma de esquizofrenia caracterizada pela presença proeminente de uma perturbação dos afetos; as ideias delirantes e as alucinações são fugazes e fragmentárias, o comportamento é irresponsável e imprevisível; existem frequentemente maneirismos. O afeto é superficial e inapropriado. O pensamento é desorganizado e o discurso incoerente. Há uma tendência ao isolamento social. Geralmente o prognóstico é desfavorável devido ao rápido desenvolvimento de sintomas “negativos”, parti-



cularmente um embotamento do afeto e perda da volição. A hebefrenia deveria normalmente ser somente diagnosticada em adolescentes e em adultos jovens (OMS, 2008).

A (c) esquizofrenia catatônica manifesta em pacientes catatônicos apresentam sintomas leves ou graves, independentemente da medicação que toma, pois é uma patologia que não tem cura, apenas tratamento com medicações e exercícios físicos. A esquizofrenia possui fases, nas quais os pacientes podem desenvolver resistência ao tratamento e até mesmo a medicação segundo Sousa (2010).

A esquizofrenia catatônica é dominada por distúrbios psicomotores proeminentes que podem alternar entre extremos tais como hipercinesia e estupor, ou entre a obediência automática e o negativismo. Atitudes e posturas a que os pacientes foram compelidos a tomar podem ser mantidas por longos períodos. Um padrão marcante da afecção pode ser constituído por episódios de excitação violenta. O fenômeno catatônico pode estar combinado com um estado oníróide com alucinações cênicas vívidas (OMS, 2008).

Conforme a OMS (2008), a (d) Esquizofrenia Indiferenciada é umas “afecções psicóticas que preenchem os critérios diagnósticos gerais para a esquizofrenia, mas que não correspondem a nenhum dos subtipos” (OMS, 2008).



A (e) depressão pós-esquizofrênica é um episódio depressivo eventualmente prolongado, que ocorre ao fim de uma afecção esquizofrênica. Ao menos alguns sintomas esquizofrênicos “positivos” ou “negativos” devem ainda estar presentes, mas não dominam mais o quadro clínico (OMS, 2008).

Já a (f) esquizofrenia residual é um

estádio crônico da evolução de uma doença esquizofrênica, com uma progressão nítida de um estágio precoce para um estágio tardio, o qual se caracteriza pela presença persistente de sintomas "negativos" embora não forçosamente irreversíveis, tais como lentidão psicomotora; pouca comunicação não-verbal, falta de cuidados pessoais e desempenho social medíocre (OMS, 2008).

E, a (g) esquizofrenia simples é um transtorno caracterizado pela ocorrência insidiosa e progressiva de excentricidade de comportamento, incapacidade de responder às exigências da sociedade, e um declínio global do desempenho (OMS, 2008). Além dos tipos de esquizofrenia descritos, ainda são identificadas segundo a OMS (2008): ataque esquizofreniforme; esquizofrenia cenestopática; psicose esquizofreniforme; transtorno esquizofreniforme.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, quantitativa, de levantamento de dados dos prontuários de pacientes em uma Casa Assistencial de Brusque-SC CAGERÊ, localizada na Rua Travessa Professor Francisco Bodenmüller, nº 100, Centro. Composto por 86 pacientes, sendo do sexo feminino 38 e 48 do sexo masculino na faixa etária 18 a 59 anos, sendo predominantemente formada por pacientes que residem nessa casa. Foram utilizados como amostra apenas 11 pacientes esquizofrênicos para a realização desta pesquisa.

Portanto, o procedimento inicial deste artigo se baseia em uma pesquisa aplicativa, e quantitativa, utilizando referências bibliográficas e levantamento de dados do prontuário de pacientes sobre o tema, visto que segundo Martins e Theóphilo (2007), a avaliação quantitativa compreende em organizar, sumarizar, caracterizar e interpretar os dados numéricos coletados.

Segundo Gonçalves et al. (2004, p. 34) relacionado aos argumentos da pesquisa quantitativa afirma:

[...] a aplicação de métodos quantitativos o pesquisador pode estabelecer as prováveis causas a que estão submetidos os objetivos de estudo, bem como descrever em detalhes o padrão de ocorrência dos eventos observados. Tais técnicas possibilitam o aprofundamento na análise efetuada, além



de validar e estatisticamente as variáveis em estudo, e seus resultados podem ser extrapolados para o universo pesquisado.

A pesquisa aplicada segundo Andrade (2006 p. 146):

[...] utiliza técnicas específicas, que tem o objetivo de recolher e registrar, de maneira ordenada, os dados sobre o assunto em estudo. As técnicas específicas da pesquisa de campo são aquelas que integram o rol de documentação de entrega: a observação direta e a entrevista.

Este artigo foi elaborado a partir de registros que constam no prontuário da casa, dos quais foram analisados e classificados por grupo de pacientes adultos e sua patologia, submetidos à primeira instância ao levantamento de dados. A busca foi realizada de forma consecutiva, abrangendo todo o período matutino na data de 11 e 12 de maio de 2015. Foram obtidas informações no prontuário dos pacientes sobre: sexo, idade, data de nascimento, data de internação, se o paciente recebia visita da família, qual o tratamento e a sua participação nas aulas de educação física. A partir disso, dos levantamentos de dados coletados nos registros do Profissional de Educação Física, verificou-se qual paciente gostava de participar das aulas de Educação Física, se faz atividade física e o tipo de atividade física. Investigando, assim, quais as melhoras dos resultados com a prática de ati-



vidade física para essa população. Os resultados foram demonstrados em forma de uma tabela e análise descritivas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa deste artigo foram adquiridos por meio do levantamento de dados e das informações obtidas no prontuário dos pacientes da casa, priorizando a principal patologia Esquizofrenia (CID-10) em destaque obtidas na amostra, que segue no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Frequência dos diagnósticos psiquiátricos principal na amostra conforme CID-10.

PATOLOGIAS	QUANTIDADE
Confusão mental	1
Transtorno de Humor	2
Autista	3
Distúrbio psiquiátrico	5
Neuropatia de membro inferiores	1
Deficiência mental moderada	2
Transtorno afetivo bipolar	3
Anomalia psíquica	1
Esclerose Múltipla	1
Deficiência mental severa	4
Etilismo	2
Deficiência mental	4
Retardo mental moderado	4
Sequelas de AVC	6
Retardo mental leve	1
Síndrome Down	1
Transtorno de personalidade	2
Neurologia incapacidade de evolução progressiva	1
Retardo mental grave	1
Esquizofrenia	11



Déficit cognitivo	4
Isquemia arterial agudo do MID	1
Artrose na coluna vertebral	1
Atraso (retardo) mental	2
AVE	2
Soro positivo	1
Suspeita de TB	1
Sem diagnóstico	5
Prótese bipolar esquerda de fêmur	1
Consumo de droga e substâncias psicóticas	4
Deficiência cognitiva	2
Déficit motor por meningite	1
Paralisia cerebral	1
<u>Neurossifiliss</u>	1
Deficiência intelectual moderada	1
Depressão	1
Deficiência neurológica	1

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).

Em relação ao método e análise dos dados, ao total foram revisados 86 prontuários de pacientes, verificando e classificando os tipos de transtornos psicológicos, destes, 11 apresentaram a patologia abordada neste artigo, CID-10 (esquizofrenia). A amostra foi composta por oito pacientes do sexo feminino e três do sexo do sexo masculino.

A média de idade foi de 48,9 anos, com variação entre 35 a 61 anos de idade. A casa de assistencial Cagerê apresenta um maior percentual de mulheres com esquizofrenia.

O tempo de internação e estada desses pacientes na casa é indeterminado, dependendo o caso, levando em consideração fatores interno e externo no seu pro-



cesso de reabilitação e tratamento. A amostra estudada, atualmente, é formada por pacientes que residem na casa há mais de cinco anos, outros menos de um ano e sem data prevista de saída. O motivo que leva à internação do indivíduo para o tratamento são os fatores da vulnerabilidade e risco social, tendo em destaque uma situação da amostra o motivo de agressividade familiar e outro por indicação do CAPS.

Outro ponto importante a ser ressaltado, são as visitas dos familiares, dentre os 11 indivíduos da amostra cinco recebem visitas da família, outros seis pacientes não possuem nenhum vínculo familiar, apenas o acompanhamento mensal dos profissionais da prefeitura de sua cidade natal.

Quanto ao tratamento, todos os indivíduos da amostra submetem-se ao tratamento farmacológico. Os fármacos utilizados são diversos, eles variam entre quatro a onze tipos de medicações, em forma combinadas de tratamento e envolvem antidepressivos, inibidores seletivos, antipsicóticos, moduladores de humor, anfetaminas, dentre outros. Quanto aos diagnósticos, existem discrepâncias entre os laudos, os médicos, os psiquiatras e os psicólogos, por falta de informações.

Em relação à atividade física e aos pacientes esquizofrênicos verifica-se que seis indivíduos gostam e praticam, individualmente, ou em grupo da atividade física. Realizado uma vez por semana, caminhadas e aula



de capoeira sem um tempo específico, tendo como opção outras atividades intercaladas como alongamento, treinamento funcional adaptado, massagem, voleibol, futebol, basquete etc. O restante da amostra não gosta e não participa de nenhuma atividade física, mesmo recebendo o estímulo do Profissional de Educação Física.

Os principais resultados obtidos com a prática da atividade física com os seis indivíduos esquizofrênicos da amostra apresentada, são: a melhora do humor, maior interação social, diminuição da agressividade, maior disposição física, autonomia e, principalmente, melhora na autoestima, e foi realizado um acompanhamento e observados esses resultados pelo profissional de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A amostra apresentou que o transtorno esquizofrênico atinge mais o sexo feminino. E que a atuação do profissional de Educação Física e a prática de atividade física de alguma forma, resultam um trabalho mais eficiente a partir dos resultados obtidos, melhor atendimento e tratamento da patologia esquizofrenia, proporcionando melhora da qualidade de vida ao indivíduo.

Levando em consideração esses fatores, busca-se contribuir e estimular uma nova pedagogia de trabalho a serem realizados, associando a realidade e a demanda da população a ser atendida na Casa de Assistência de



Brusque CAGERE. Também é de extrema importância um olhar diferenciado, a compreensão e dedicação a essa população oferecendo, assim, uma nova oportunidade na vida, o direito de inclusão social e o respeito.

O profissional de Educação Física é um facilitador na orientação e conscientização dessa importância em suas aulas. Além disso, é importante que a equipe multidisciplinar, a instituição e a sociedade em geral desenvolvam atividades, atitudes e hábitos saudáveis partindo do exemplo a ser seguido.

Ao incorporar essas medidas, contribuir-se-á para formar uma sociedade mais saudável, consciente. E isso implica menos problemas de preconceitos futuros e colaborando para a boa convivência e humanização entre as pessoas.

Sabe-se também que estudos sobre esse tema ainda são escassos e os resultados controversos, tendo necessidade de mais pesquisas relacionadas ao tema.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005/2006.



ANDRADE, L. H. S. G. de; VIANA, M. C.; SILVEIRA, C. M. **Epidemiologia dos Transtornos Psiquiátricos na Mulher**. Órgão Oficial do Departamento e Instituto de Psiquiatria Faculdade de Medicina - Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol33/n2/43.html>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S/A, 2003.

DARIDO, S. C.; BARROSO, A. L. R. Objetivo, Conteúdos, Metodologia e Avaliação. In: DARIDO, S. C. D. (Org.). **Educação Física Escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011. p. 23-33.

DELGADO, F.; GUTIERREZ, S.; CASTILLO, G. **Treinamento físico-desportivo e alimentação**. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2002.



FERREIRA, V. **Educação física, interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão.** Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

GALLARDO, J. S. P. et al. **Educação física contribuição à formação profissional.** 4. ed. Ijuí RS. Unijuí, 2004.

GONÇALVES, M. L. **Fazendo Pesquisa:** do projeto à comunicação científica. Joinville: UNIVILLE, 2004.

JORGE, M. R; FRANÇA, J. M. F. A Associação Brasileira de Psiquiatria e a Reforma da Assistência Psiquiátrica no Brasil. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 23, n. 1, mar. 2001

LOWEN, A. **O Corpo Traído.** São Paulo: Summus, 1979.

LIBÂNEO J. C.; OLIVEIRA F. J.; TOSCHI S. M. **Educação Escolar:** Políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2003.

MARIA, J. J.; LEITÃO, R. J. A epidemiologia da esquizofrenia. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, maio 2000.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** São Paulo: Atlas S.A, 2007.

MENESTRINA, E. **Educação Física e Saúde.** 3.ed. Ijuí: Unijuí. 2005.



NERY JUNIOR, N. **Constituição Federal comentada e legislação Constitucional**. 4. Ed. Ver.atual e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10**. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>>. Acesso em: 29 maio 2018.

TRIBESS, S.; VIRTUOSO, J. Prescrição de exercício físico para idosos. **Revista Saúde.Com**, v. 1, n. 5, p. 163-172, 2005.

SANTANA, V. S. **Estudo epidemiológico das doenças mentais em bairros de Salvador**. Série de estudos número 3. Instituto de Saúde do Estado da Bahia; 1982.

SOLER, C. **O inconsciente a céu aberto da psicose**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

SOUZA, J. dos S. **Eficácia de antipsicóticos atípicos comparados à clozapina em pacientes com esquizofrenia refratária: revisão sistemática e metanálise**. 2010. 217 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.



ESTILO DE VIDA E FATORES INTERVENIEN- TES DE UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

8

Janaina Coelho

Suzan Gracieli Modsiéski

Almir Schmitt Netto

INTRODUÇÃO

Muitos estudos sobre a importância de um estilo de vida saudável para a população em geral têm sido elaborados, porém, observa-se que muitas pessoas ainda parecem desinformadas ou desinteressadas para iniciar ou manter níveis satisfatórios de atividade física e de aptidão física relacionada à saúde (NAHAS, 2006). Assim sendo, observa-se que o incentivo e a constante informação sobre um estilo de vida ativo e saudável, fazem toda a diferença para a melhora da saúde e do bem-estar físico e social (ARAÚJO; ARAÚJO, 2000).

O estilo de vida pode influenciar a saúde e a qualidade de vida das pessoas. De acordo com World Heal-



th Organization (1998), o estilo de vida é caracterizado como um padrão de comportamento, que pode ter profundo efeito na saúde dos seres humanos, e está relacionado aos aspectos que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida das pessoas.

Pesquisas em diversos países, inclusive no Brasil, têm mostrado que o estilo de vida passou a ser um dos mais importantes determinantes da saúde de indivíduos, grupos e comunidades (NAHAS, 2006). Porém, na contramão, é possível observar que os adultos e os jovens estão cada vez mais preocupados em trabalhar e adquirir riquezas, do que adquirir saúde, que é essencial para a formação e continuação da vida (CONCEIÇÃO; DUZZIONI, 2008).

A atividade física e os hábitos alimentares são dois elementos do estilo de vida, que desempenham um papel significativo na promoção da saúde e na prevenção de diversas doenças. Aliado a isso, outros elementos do estilo de vida são também significativos para a saúde e o bem-estar, tais como: evitar o uso de cigarros e o consumo de álcool, possuir um bom relacionamento com a família e amigos, prática de sexo seguro e, principalmente, ter uma visão otimista e positiva da vida (SILVA et al., 2011).

Conforme afirmam Nobre e Zanetta (2011), a adolescência é a idade de transição, um momento do desenvolvimento humano, caracterizado por novos pro-



cessos biológicos e psicológicos, que se desenvolvem no corpo e na mente, preparando o indivíduo para governar a si mesmo. Portanto, o ingresso no ensino superior é considerado um momento de transição na vida das pessoas, visto que ocorrem mudanças no estilo de vida, resultantes do aumento de responsabilidades e de afazeres. Ademais, pesquisas já reportaram que ao ingressar na universidade, há um aumento do nível de estresse, alterações dos hábitos alimentares e redução da atividade física, o que reflete no incremento do sobrepeso nesse segmento populacional (SILVA et al., 2011).

O estilo de vida dos estudantes do ensino superior assume características muito próprias, especialmente, devido ao aumento do poder de decisão e autonomia nas escolhas sobre a sua própria maneira de viver. Alguns autores têm descrito os estilos de vida adotados no ensino superior como comportamentos de risco ou pouco saudáveis, que podem comprometer a saúde presente e futura do indivíduo (MARTINS; PACHECO; JESUS, 2008). Esses comportamentos podem estar relacionados ao estresse das grandes cidades, questões ligadas ao sedentarismo, má alimentação, entre tantos outros fatores, que são elementos significativos, no qual impulsionam as pessoas a procurarem válvulas de escape, para minimizar esses efeitos deteriorantes da qualidade de vida (TAHARA; SILVA, 2003).

Levando em consideração as afirmações supra-



citadas, definiu-se o tema: Estilo de Vida e Fatores Intervenientes de Universitários do Curso de Educação Física, para abordar o seguinte questionamento: Qual o comportamento do estilo de vida dos acadêmicos do curso de educação física do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, durante o processo de formação? Para responder a esse questionamento, traçou-se o seguinte objetivo: Analisar o estilo de vida dos estudantes de Educação Física durante o período de graduação.

Portanto, esta pesquisa tem a finalidade de detectar o comportamento e o estilo de vida dos acadêmicos de Educação Física da UNIFEBE, durante a graduação, afinal, serão futuros profissionais em prol de um estilo de vida mais ativo e saudável.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracterizou por ser uma pesquisa de campo, com característica transversal, de natureza aplicada e caráter descritivo. Os dados dessa pesquisa foram analisados por meio de uma abordagem quantitativa. A população da pesquisa foi composta por 81 acadêmicos, de ambos os sexos, matriculados na 1ª, 5ª e 9ª fase do curso de Educação Física do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, localizada em Brusque, Santa Catarina.

Para a seleção dos indivíduos foram seguidos os seguintes critérios: ser acadêmico da 1ª, 5ª e 9ª fase do



curso de Educação Física, do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE e aceitar em participar do estudo, assinando o termo de consentimento livre e esclarecimento. Ratificou-se que a coleta de dados foi realizada em sala de aula, conforme a disponibilidade dos professores.

Para realizar este estudo foram utilizados três questionários. O questionário “Perfil do Estilo de Vida” adaptado para Adolescente (NAHAS; BARROS; FANCALACCI, 2000), possui 15 itens de perguntas fechadas, os chamados hábitos de estilo de vida. Esses 15 hábitos, constituem cinco componentes do estilo de vida: nutrição, estresse, atividade física, relacionamento social e comportamentos preventivos.

O questionário “Estilo de Vida Fantástico”, na versão brasileira, foi traduzido e validado por Anes, Reis e Petroski (2008). Trata-se de um instrumento autoadministrado, que considera o comportamento dos indivíduos no último mês, e cujos resultados permitem determinar a associação entre o estilo de vida e saúde. O instrumento possui 25 questões, divididas em nove domínios que são: 1) família e amigos; 2) atividade física; 3) nutrição; 4) cigarro e drogas; 5) álcool; 6) sono, cinto de segurança, estresse e sexo seguro; 7) tipo de comportamento; 8) introspecção; 9) trabalho. As questões estão dispostas na forma de escala Likert 23, possuindo cinco alternativas de respostas, sendo duas dicotômicas.



A soma de todos os pontos permite chegar a um escore total, que classifica os indivíduos em cinco categorias que são: “Excelente” (85 a 100 pontos), “Muito bom” (70 a 84 pontos), “Bom” (55 a 69 pontos), “Regular” (35 a 54 pontos) e “Necessita melhorar” (0 a 34 pontos). É desejável que os indivíduos atinjam a classificação “Bom”. Quanto menor for o escore, maior será a necessidade de mudança. De maneira geral, os resultados podem ser interpretados da seguinte maneira: “Excelente”, indica que o estilo de vida proporciona ótima influência para a saúde; “Muito bom”, indica que o estilo de vida proporciona adequada influência para a saúde; “Bom”, aponta que o estilo de vida proporciona muitos benefícios para a saúde; “Regular”, significa que o estilo de vida proporciona algum benefício para a saúde, porém apresenta também riscos; “Necessita melhorar”, indica que o estilo de vida apresenta muitos fatores de risco (ANES; REIS; PETROSKI, 2008).

Utilizou-se também, o questionário internacional de atividade física *International Physical Activity Questionnaire* (IPAQ), que segundo Benedetti et al. (2007), foi validado em 12 países e 14 centros de pesquisa. O IPAQ é um questionário que permite estimar o tempo semanal gasto em atividades físicas de intensidade moderada e vigorosa, em diferentes contextos do cotidiano, como: trabalho, transporte, tarefas domésticas e lazer e ainda o tempo despendido em atividades passivas, reali-



zadas na posição sentada.

Além dos questionários, foi utilizado o índice de massa corporal (IMC) ou índice de Quetelet, que é uma medida antropométrica adotada universalmente para avaliar de maneira generalizada a composição corporal. É tido por meio da relação entre o peso corporal (em quilogramas) e o quadrado da estatura (em metros) (GUEDES; GUEDES, 2006). A coleta dos dados foi realizada em abril e maio de 2017, no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE.

Foi utilizada a estatística descritiva (média e desvio padrão) para a apresentação dos dados. A normalidade dos dados foi verificada pelo teste de Kolmogorov-Smirnov, a fim de identificar a diferença significativa entre os grupos. Nos instrumentos utilizados, foi realizada a análise de variância Kruskal-Wallis com post-hoc de Dunn's, sendo adotado o nível de significância de 5% para todas as análises. Os dados foram organizados e analisados, utilizando o programa SPSS versão 20.0.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos de coleta de dados foram os seguintes:



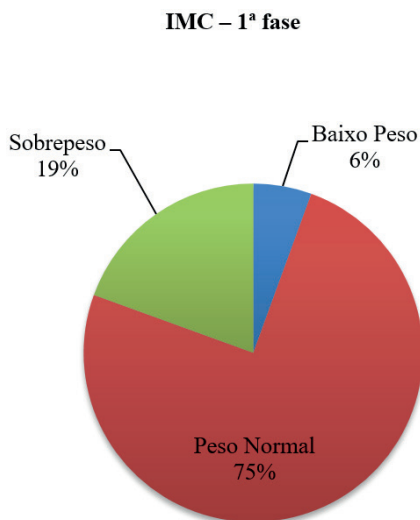
Tabela 1 - Caracterização da amostra

	1ª Fase (n=36)	5ª Fase (n=26)	9ª Fase (n=19)	P
Massa Corporal	66,48±11,83	70,38±11,58	70,27±17,01	0,391
Estatura	1,70±0,09	1,73±0,08	1,67±0,10	0,122

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).

Verificou-se na Tabela 1 a caracterização da amostra. Na 1ª fase, participaram da pesquisa 36 acadêmicos. Na 5ª fase, 26 acadêmicos e na 9ª fase, 19 acadêmicos. É importante ressaltar que em todas as três fases, participaram acadêmicos de ambos os sexos. Em relação à massa corporal e estatura dos acadêmicos, foi possível realizar o cálculo do IMC.

Gráfico 1 – IMC – 1ª fase

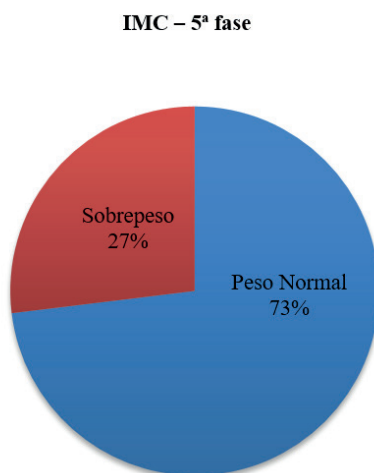


Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).



O Gráfico 1 apresenta os dados percentuais obtidos por meio do cálculo do IMC da 1ª fase. Observou-se que 75% dos participantes foram categorizados como IMC em peso normal, 6% dos participantes em baixo peso e 19% em sobrepeso.

Gráfico 2 – IMC – 5ª fase

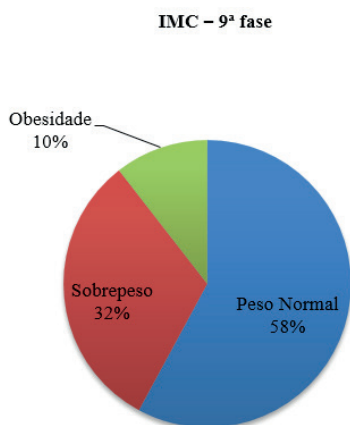


Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).

O Gráfico 2 apresenta os dados percentuais obtidos por meio do cálculo do IMC da 5ª fase. Observou-se que 73% dos participantes foram categorizados como IMC em peso normal e 27% em sobrepeso.



Gráfico 3 – IMC – 9ª fase



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).

O Gráfico 3 apresenta os dados percentuais obtidos por meio do cálculo do IMC da 9ª fase. Observou-se que 58% dos participantes foram categorizados como IMC em peso normal, 32% dos participantes em sobrepeso e 10% em obesidade.

Diante desses dados, pode-se ressaltar que muitos fatores podem estar relacionados nessa alteração do IMC da 1ª para a 9ª fase, como questões emocionais, financeiras, mesclado com desânimo, cansaço, falta de sono e estresse. Carelli e Santos (2017) afirmam que no contexto acadêmico, percebe-se um rendimento muitas vezes inadequado por parte dos estudantes, que trabalham e sustentam a família. Em muitos casos ocorre



uma insuficiência de tempo para os estudos e tempos de lazer, fazendo com que alguns hábitos prejudiquem o rendimento, como dormir tarde e má alimentação. Alguns pesquisadores relataram que falta de tempo e de espaços para a prática de atividades físicas são barreiras prevalentes em adultos jovens, que impedem a adoção de um comportamento ativo fisicamente (PINHEIRO; SILVA; PETROSKI, 2010; SILVA; PETROSKI; REIS, 2009).

Detregiachi et al. (2014) realizaram um estudo com acadêmicas do curso de Nutrição, com base no IMC, no qual foi observado que a maioria das estudantes apresentava estado nutricional de eutrofia (69% das ingressantes e 67,5% das concluintes), enquanto o baixo peso foi mais incidente entre as ingressantes. Excesso de peso, em suas diversas classificações foi encontrado em 18,5% das ingressantes e 30% das concluintes. No estudo acima relatado não foi possível encontrar diferenças estatísticas entre os valores de IMC dos estudantes avaliados.

O estilo de vida dos estudantes do ensino superior assume características muito próprias, especialmente, devido ao aumento do poder de decisão e autonomia nas escolhas sobre a sua própria maneira de viver. Alguns autores têm descrito os estilos de vida adotados no ensino superior, como comportamentos de risco ou pouco saudáveis, que podem comprometer a saúde presente e



futura do indivíduo (MARTINS; PACHECO; JESUS, 2008).

Esses comportamentos podem estar relacionados ao estresse das grandes cidades, questões ligadas ao sedentarismo, má alimentação, entre tantos outros fatores, que são elementos significativos, ambos associados ao aumento do IMC, corroborando os achados de estudos semelhantes. Ademais, pesquisas já reportaram que ao ingressar na universidade, há um aumento do nível de estresse, alterações dos hábitos alimentares e redução da atividade física, o que reflete no incremento do sobrepeso nesse segmento populacional (SILVA et al., 2011).

Na Tabela 2, observaram-se as dimensões analisadas no questionário Estilo de Vida Fantástico, em que os componentes que apresentaram uma diferença significativa entre as fases foram: Atividade Física e Álcool. No componente Atividade Física, observou-se que a 1ª fase possui um nível de AF mais elevado que a 9ª fase.

Tabela 2 – Questionário estilo de vida fantástico

	1ª Fase (n=36)	5ª Fase (n=26)	9ª Fase (n=19)	p
Família e Amigos	7,19±1,63	7,38±1,06	7,00±1,37	0,53
Atividade Física	5,28±2,57 ^α	4,73±2,47	4,21±2,57	0,05*
Nutrição	8,03±2,26	7,69±2,20	7,63±3,28	0,80
Cigarro e Drogas	14,00±2,24	12,73±4,23	14,05±2,01	0,74
Álcool	10,69±1,99	8,85±3,14 ^μ	9,37±2,83	0,03*
Sono, estresse	15,53±2,63	14,77±3,85	14,79±2,46	0,51
Tipo de comportamento	4,92±1,64	4,46±2,31	3,84±2,00	0,21
Introspecção	8,39±2,68	8,96±2,55	8,32±2,45	0,59
Trabalho	2,58±1,48	2,85±1,22	3,21±0,97	0,36
Escore Total	76,61±8,35	72,42±11,90	72,42±10,04	0,25

α = Diferença entre 1ª fase e 9ª fase; μ = Diferença entre 1ª fase e 5ª fase; β = Diferença entre 5ª fase e 9ª fase.

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).



Verificou-se na Tabela 2, que o componente álcool teve o consumo informado por alto percentual dos acadêmicos da 1ª fase, semelhante ao encontrado por Lucas et al. (2006), em uma pesquisa entre universitários amazonenses. Provavelmente, isso se deve ao álcool ser uma droga lícita e incentivada nas relações sociais. Assim como as outras drogas, o álcool leva ao estado de consciência alterado e deixa o indivíduo susceptível a comportamentos de risco, como uso de maconha, cocaína e outras drogas ilícitas.

Joia (2010) realizou uma pesquisa sobre o estilo de vida entre universitários da Faculdade São Francisco de Barreiras/BA, apresentando que o consumo de álcool e fumo foi bastante difundido entre os universitários estudados. A maioria relatou ser tabagista e etilista. Neste último, consumindo mais que uma dose ao dia (53,7%; N= 138). No estudo Silva, Malbergiera e Stemplukva (2006) encontraram que o álcool foi a substância mais utilizada nos últimos 12 meses, pelos alunos pesquisados (84,7%), seguido do tabaco (22,8%).

Outra pesquisa realizada por Brito, Gordia e Quadros (2016), sobre o estilo de vida de estudantes universitários na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), relatam que o álcool é a droga mais consumida entre os jovens, e é um importante fator de risco para a adoção de outras condutas de risco para a saúde. Dessa forma, independentemente da prevalência, os domínios

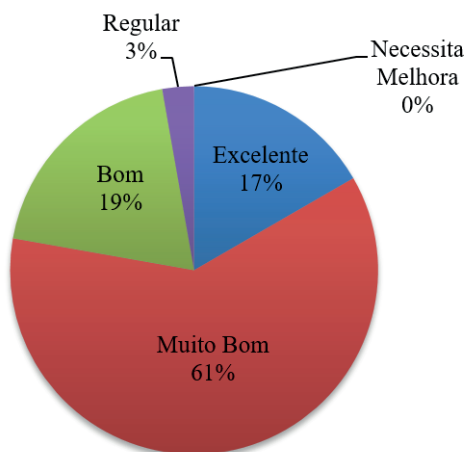


“cigarro e drogas” e, especialmente, o “álcool” precisam ser monitorados durante o ensino superior para direcionar ações de intervenção, como campanhas que atuem diretamente no combate ao consumo dessas substâncias.

O Gráfico 4 apresenta os resultados percentuais obtidos com a aplicação do questionário estilo de vida fantástico da 1ª fase.

Gráfico 4 - Valores percentuais do escore do questionário estilo de vida fantástico.

Estilo de Vida Fantástico - 1ª fase



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).

Verificou-se no Gráfico 4, que quanto ao estilo de vida dos acadêmicos da 1ª fase, o valor médio global foi de $76,61 \pm 8,35$ pontos, enquadrando-se na categoria

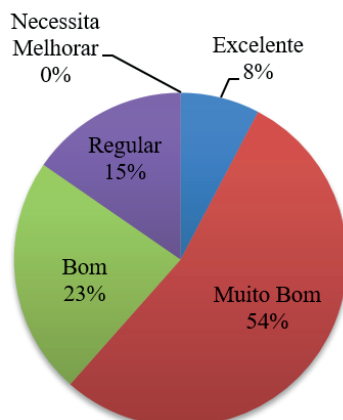


“Muito Bom”. Nenhum participante apresentou escores abaixo de 34 pontos, no qual se enquadraria na categoria “Necessita Melhorar”. 1 Participante (3%) obteve uma classificação de “Regular” (entre 35 a 54 pontos), 7 participantes (19%) “Bom” (entre 55 a 69 pontos), 22 participantes (61%) “Muito Bom” (entre 70 a 84 pontos) e 06 participantes (17%) “Excelente” (entre 85 a 100 pontos).

O Gráfico 5 apresenta os resultados percentuais do estilo de vida dos acadêmicos da 5ª fase.

Gráfico 5 - Valores percentuais do escore do questionário estilo de vida fantástico.

Estilo de Vida Fantástico - 5ª fase



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).

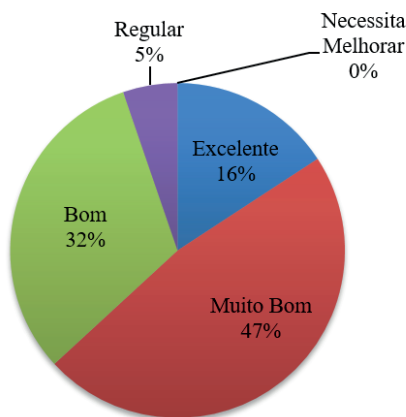


Analizou-se no Gráfico 5, que o valor médio global foi de $72,42 \pm 11,90$ pontos, que se enquadra na categoria “Muito Bom”. Nenhum participante apresentou escores abaixo de 34 pontos, no qual se enquadraria na categoria “Necessita Melhorar”, 04 participantes (15%) obtiveram uma classificação de “Regular” (entre 35 a 54 pontos), 06 participantes (23%) “Bom” (entre 55 a 69 pontos), 14 participantes (54%) “Muito Bom” (entre 70 a 84 pontos) e 02 participantes (8%) “Excelente” (entre 85 a 100 pontos).

O Gráfico 6 apresenta os resultados percentuais do estilo de vida dos acadêmicos da 9ª fase.

Gráfico 6 - Valores percentuais do escore do questionário estilo de vida fantástico.

Estilo de Vida Fantástico - 9ª fase



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).



Analisou-se no Gráfico 6, que o valor médio global foi de $72,42 \pm 10,04$ pontos, que se enquadra na categoria “Muito Bom”. Nessa fase, nenhum participante apresentou escores abaixo de 34 pontos, no qual se enquadraria na categoria “Necessita Melhorar”. 1 Participante (5%) obteve uma classificação de “Regular” (entre 35 a 54 pontos), 6 participantes (32%) “Bom” (entre 55 a 69 pontos), 9 participantes (47%) “Muito Bom” (entre 70 a 84 pontos) e 3 participantes (16%) “Excelente” (entre 85 a 100 pontos).

Os resultados se assemelham aos encontrados por Silva, Brito e Amado (2014), que ao pesquisarem 707 estudantes do ensino superior de cursos da área da saúde, quanto ao estilo de vida, o valor médio global foi de $94,05 \pm 10,50$ pontos, “Muito Bom”. Nenhum participante apresentou escores abaixo de 34 pontos; 29 Participantes (4,1%) obtiveram uma classificação de “Regular”; 94 participantes (13,3%) “Bom”, 434 participantes (61,4%) “Muito Bom” e 150 participantes (21,2%) “Excelente”.

Tabela 3 – Questionário de nível de atividade física.

	1ª Fase (n=36)	5ª Fase (n=26)	9ª Fase (n=19)	p
Atividade Leve	446,67 $\pm$ 711,42	433,73 $\pm$ 832,32	324,21 $\pm$ 363,34	0,76
Atividade Moderada	412,08 $\pm$ 388,03	423,08 $\pm$ 596,34	266,84 $\pm$ 264,38	0,41
Atividade Vigorosa	320,97 $\pm$ 446,50	258,46 $\pm$ 489,291	139,21 $\pm$ 147,76	0,41
Tempo Sentado	758,75 $\pm$ 450,92	865,38 $\pm$ 432,05	630,05 $\pm$ 184,51	0,23

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).



Na Tabela 3 observou-se que o nível de Atividade Física Leve e Vigorosa está mais presente na 1ª fase. A 5ª fase apresenta um nível significativo na Atividade Física Moderada. Já a 9ª fase, tem um baixo nível em todos os tipos de atividades físicas. Porém, no componente “Tempo sentado” a 9ª fase apresentou-se em melhor estado. Por serem estudantes do curso de Educação Física, que trabalham com movimento humano e têm práticas de atividade física durante a formação acadêmica, esperava-se que fosse o comportamento mais adequado dos jovens.

No entanto, o elevado percentual não atendeu às recomendações para atividade física, o que leva a crer que algumas barreiras pessoais e ambientais para a prática de exercícios estão presentes no ambiente universitário. Alguns pesquisadores relataram que falta de tempo e de espaços para a prática de atividades físicas são barreiras prevalentes em adultos jovens, que impedem a adoção de um comportamento ativo fisicamente (PINHEIRO; SILVA; PETROSKI, 2010)

Baixos níveis de atividade física, também foram encontrados por Quadros et al. (2009), em mais de 13% dos universitários de diversos cursos da cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Guedes, Santos e Lopes (2006) realizaram uma investigação com acadêmicos do curso de Educação Física e Esporte de uma universidade pública de Londrina - Paraná e identificaram que 36%



dos alunos investigados foram classificados com um comportamento inativo fisicamente. Cabe destacar, que os instrumentos utilizados nas pesquisas citadas são diferentes do questionário do presente estudo, o que pode justificar as diferenças na prevalência de inadequação para atividade física.

Por fim, na Tabela 4, observaram-se os dados relativos ao Questionário de Perfil do Estilo de Vida Individual. Dessa forma, é possível observar diferenças estatísticas nos domínios nutrição, comportamento preventivo e controle do estresse, sendo a 9ª fase, responsáveis pelos melhores resultados.

Tabela 4 – Questionário do perfil do estilo de vida individual.

	1ª Fase (n=36)	5ª Fase (n=26)	9ª Fase (n=19)	p
Nutrição	4,61±1,76 ^a	4,38±1,69 ^b	5,89±1,66	0,01*
Atividade Física	5,86±2,83	5,46±2,23	5,74±1,93	0,63
Comportamento Preventivo	5,83±1,63	5,04±1,75 ^b	6,16±2,03	0,05*
Relacionamento Social	6,28±2,18	6,62±1,96	7,32±1,52	0,17
Controle do Stress	5,61±2,22	4,92±2,44 ^b	6,63±1,97	0,02*

α = Diferença entre 1ª fase e 9ª fase; β = Diferença entre 5ª fase e 9ª fase.

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).

De acordo com Brito, Gordia e Quadros (2016), o ingresso na universidade representa um período em que os estudantes se deparam com novas demandas sociais e acadêmicas, demandas essas que podem acarretar na vivência de situações estressantes para muitos deles. Podendo encontrar dificuldades para lidar com as situações que se apresentam e necessitarem de auxílio para manter



interações sociais satisfatórias. A maneira como os indivíduos lidam com as experiências vividas nessa fase, está relacionada à sua saúde física e psicológica e ao seu desempenho acadêmico.

Com relação à alimentação, pode-se constatar na Tabela 4, que quase metade dos estudantes teve alimentação inadequada. Uma especulação para esses achados pode estar centrada no fato de muitos morarem distantes de suas famílias, residindo sozinhos. Além disso, estudantes universitários comem com bastante rapidez devido às cargas de estudo e trabalho impostas no ambiente acadêmico (AZEVEDO et al., 2008).

Em relação aos comportamentos preventivos, no questionário estava relacionada à saúde como: colesterol, pressão arterial, uso de bebidas alcóolicas e cigarro e comportamentos no trânsito como o uso de cinto de segurança, por exemplo. Em um estudo realizado na Universidade Federal de Sergipe, com acadêmicos matriculados no curso de Educação Física, os resultados da presente pesquisa sugerem que aproximadamente 10% dos alunos não usam cinto de segurança ao dirigir. Resultados semelhantes foram encontrados no Paraná (LABIAK et al., 2008) e Pernambuco (COLARES; FRANCA; GONZALEZ, 2009). Os autores citados destacam que muitos dos universitários caracterizam o cinto de segurança como desconfortável e, por isso, não o utiliza.



Borine (2015) relata em sua pesquisa, que a vida acadêmica de estudantes em busca de formação profissional é extremamente agitada. Diariamente, esses indivíduos recebem uma carga de informações novas que os obriga a viver a todos os momentos, em busca da atualização. Constantemente, encontramos-nos frente as transformações que exigem adaptações, o que invariavelmente, gera desgaste físico e emocional. Alguns acadêmicos conseguem se adaptar facilmente à nova rotina de estudos e trabalho, porém essas constantes mudanças e adaptações são fatores que influenciam negativamente sua qualidade de vida, podendo propiciar com maior frequência, o surgimento do estresse.

Segundo Lipp (1984), o estresse pode ser originado de fontes externas e internas. As fontes internas estão relacionadas à maneira de ser do indivíduo, tipo de personalidade e seu modo típico de reagir à vida, uma vez que, muitas vezes, não é o acontecimento em si que se constitui como momento estressante, mas a maneira como é interpretado pela pessoa.

Os estressores externos podem estar relacionados às exigências do dia a dia do indivíduo como os problemas de trabalho, familiares, sociais, morte ou doença de um familiar, perda de uma posição na empresa, não concessão de um objetivo de trabalho, perda de dinheiro ou dificuldades econômicas, notícias ameaçadoras, assaltos e diversas formas de violência nas grandes cidades, en-



tre outros. Desse modo, a partir de diversas pesquisas realizadas sobre esse tema, evidencia-se que o estresse é um dos fatores que mais colaboram com os problemas de saúde (LIPP, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados do presente estudo, analisou-se que o comportamento do estilo de vida dos acadêmicos do curso de educação física do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE durante o processo de formação apresenta inadequação nos comportamentos relacionados à atividade física e nutrição.

No geral, analisou-se que os estudantes ingressantes se apresentam mais adequados do que os concluintes, no conjunto de estilo de vida global. Entretanto, a socialização, a dieta balanceada, dormir bem, controlar o estresse do dia a dia, relaxar e desfrutar do tempo livre, controlar a raiva e a tensão e pensar de forma positiva e otimista, são alguns dos fatores que podem contribuir para a maior probabilidade de possuir um estilo de vida adequado.

Analisando o estilo de vida dos acadêmicos de Educação Física, observou-se que os estudantes da 1ª fase são mais ativos fisicamente, quando comparados com os estudantes da 9ª fase. Em relação ao Índice de Massa Corporal, os acadêmicos da 9ª fase apresentam



maiores índices quando comparado com as fases anteriores. Porém, a 9ª fase se destaca no questionário “Perfil do estilo de vida individual” nos componentes, nutrição, comportamento preventivo e controle do estresse. No presente estudo, os questionários utilizados mostraram-se culturalmente adequados e de fácil compreensão ao serem aplicados.

É importante ressaltar as dificuldades encontradas em achar estudos já realizados que embasassem a diferença do Índice de Massa Corporal no início, meio e final do curso de Educação Física para a discussão dos resultados do IMC. Além disso, sugere-se que os próximos estudos utilizem uma metodologia com menos influência do avaliado, tais como: pedômetros e acelerômetros, a fim de minimizar os erros que um questionário apresenta.

Quanto às limitações do estudo, destaca-se que as pesquisas que se baseiam em questionários autorrespondidos, possuem limitações quanto à veracidade das respostas, no caso, podendo haver menores taxas de relatos de comportamentos socialmente condenáveis. Notou-se que o conhecimento adquirido sobre estilo de vida saudável durante a graduação por si só, não é um fator que garante a prática de certos comportamentos saudáveis, principalmente, a prática regular de atividade física, já que não existiu relação direta entre esse hábito e o estilo de vida. Esses resultados mostram ainda que deve haver



uma preocupação contínua das instituições de ensino superior em conhecer as dimensões do estilo e da qualidade de vida de seus estudantes.

Maior preocupação ainda deve haver sobre o futuro professor de Educação Física, legitimado como profissional da saúde, tendo em vista sua atuação direta e responsabilidade ímpar no processo educativo das crianças e adolescentes. Sua contribuição não se limita apenas em vincular os conteúdos de sua área de ensino, mas transferir conhecimento, dividir experiências e exemplificar valores humanos. Logo, é esperado desses profissionais, uma conduta de liderança, tendo como pilar fundamental o exemplo.

Por fim, ratificou-se que medir o construto “estilo de vida” não é uma tarefa fácil, devido à existência de múltiplas dimensões que o compõem e da dificuldade em medir de uma forma direta ou de uma maneira objetiva. Por isso, chegou-se à conclusão que esse construto somente pode ser estimado e não medido.

REFERÊNCIAS

ANES, C. R. R.; REIS, R. S.; PETROSKI, E. L. Versão brasileira do questionário “estilo de vida fantástico”. **Arq. Bras. Cardiol**, v. 91, n. 2, 2008.



ARAÚJO, D. S. M. S. de; ARAÚJO, C. G. S. de. Apetição física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, Niterói, v. 6, out. 2000.

AZEVEDO, R. C. et al. Hábitos alimentares na comunidade universitária do ISECENSA. **Perspectivas Online**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 126-137, 2008.

BENEDETTI, T. R. B. et al. L. Reprodutibilidade e validade do questionário internacional de atividade física (IPAQ) em homens idosos. **Rev. Bras. Med. Esporte**, Niterói, v. 13, n. 1, jan./fev. 2007.

BORINE, R. de C. C. et al. Relação entre a qualidade de vida e o estresse em acadêmicos da área da saúde. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 100-118, jun. 2015.

BRITO, B. J. Q.; GORDIA, A. P.; QUADROS, T. M. B. Estilo de vida de universitários: estudo de acompanhamento. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 49, n. 4, p. 293-302.

CARELLI, M. J. G.; SANTOS, A. A. A. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 2, n. 3, p. 265-278.



COLARES, V.; FRANCA, C.; GONZALEZ, E. Con-
dutas de saúde entre universitários: diferenças entre
gêneros. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro,
v. 25, n. 3, p. 521-528, 2009.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; DUZZIONI, F. I. Estilo de vida
de universitários: um estudo descritivo com acadêmi-
cos do curso de Educação Física. **Lecturas Educación
Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 124, p. 1-1, set.
2008.

DETREGIACHI, C. R. P. et al. Estado nutricional,
imagem corporal e comportamento alimentar de estu-
dantes de nutrição. **Revista Brasileira de Nutrição
Clínica**, v. 29, n. 2, p. 122-128, 2014.

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

GUEDES, D. P.; SANTOS, C. A.; LOPES, C. C. Está-
gios de mudança de comportamento e prática habitual
de atividade física em universitários. **Revista Brasilei-
ra de Cineantropometria e Desempenho Humano**,
Florianópolis, v. 8, n. 4, p. 5-15, 2006.



JOIA, L. C. Perfil do estilo de vida individual entre estudantes universitários. **Revista Movimenta**, v. 3, n. 1, p. 26-23, 2010.

LABIAK, V. B. et al. Fatores de exposição, experiência no trânsito e envolvimento anteriores em acidentes de trânsito entre estudantes universitários de cursos na área da saúde, Ponta Grossa. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 33-43, 2008.

LIPP, M. E. N. Stress e suas implicações. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 5-19, ago/dez. 1984.

LIPP, M. E. N. **Pesquisas sobre stress no Brasil**. Campinas: Papirus, 1997.

LUCAS, A. C. S. et al. Uso de psicotrópicos entre universitários da área da saúde da Universidade Federal do Amazonas, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 663-671, 2006.

MARTINS, A.; PACHECO, A.; JESUS, S. N. de. Estilos de vida de estudantes do ensino superior. **Advances in Health Psychology**, v. 16, n. 2, p. 100-105, jul. /dez. 2008.



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

NAHAS, M. V.; BARROS, M. V. G.; FANCALACCI, V. O pentágulo do bem-estar: base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 48-59, abr./jun. 2000.

NOBRE, M.; ZANETTA, R. **Multiplicadores do estilo de vida saudável: prevenção de doença cardiovascular na adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PINHEIRO, K. C.; SILVA, D. A. S.; PETROSKI, E. L. Barreiras percebidas para prática de musculação em adultos desistentes da modalidade. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, v. 15, n. 3, p. 157-162, 2010.

QUADROS, T. M. B. et al. Prevalência de sedentarismo em universitários brasileiros: associação com variáveis sociodemográficas. **Revista de Salud Pública**, Bogotá, v. 11, n. 5, p. 724-733, 2009



SILVA, A. M. M.; BRITO, I. S.; AMADO, J. M. C. Tradução, adaptação e validação do questionário *FantasticLifestyleAssessment* em estudantes do ensino superior. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 6, p. 1901-1909, 2014.

SILVA, L.; MALBERGIER, A.; STEMPLIUKVA, A. A. G. de. Fatores associados ao uso de drogas e álcool entre estudantes universitários. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 280-288, 2006.

SILVA, D. A. S.; PETROSKI, E. L.; REIS, R. S. Barreiras e facilitadores de atividades físicas em frequentadores de parques públicos. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, p. 219-227, 2009.

SILVA, D. A. S. et al. Associação do sobrepeso com variáveis sociodemográficas e estilo de vida em universitários. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 11, p. 4473-4479, 2011.

TAHARA, A. K.; SILVA, K. S. A prática de exercícios físicos na promoção de um estilo de vida ativo. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 9, n. 61, p. 1-1, jun. 2003.



WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The world health report 1998 - life in the 21st century: a vision for all.** Geneva: World Health Organization, 1998.



INFLUÊNCIA DO TREINAMENTO RESISTIDO COM PESOS PARA AS ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA DE LONGEVOS

9

Amanda dos Santos
Jovani Baron
Adonis Marcos Lisboa

1 INTRODUÇÃO

O Art. 1º do Estatuto do idoso define como idosa, uma população com idade igual ou superior a 60 anos (BRASIL, 2004). Segundo Macedo et al. (2008 apud OLIVEIRA; RUFFO, 2012, p. 69), “o envelhecimento é um processo contínuo durante o qual ocorre declínio progressivo de todos os processos fisiológicos”.

Com o passar dos anos é possível observar um aumento da população idosa. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) “[...] pela primeira vez na história, a maioria das pessoas pode esperar viver até os 60 anos e mais” (OMS, 2015, p. 5). O envelhecimento além de alterações biológicas traz mudanças psicológi-



cas e sociais, que interferem no relacionamento do idoso consigo mesmo, com a família, amigos e sociedade. Essas alterações ocorrem no decorrer dos anos, reduzindo o condicionamento funcional, *performance* esportiva e independência, dificultando a realização de necessidades domésticas, sociais e da vida diária (CAMPOS, 2011).

O envelhecimento está acompanhado de mudanças físicas e, assim, incrementa a possibilidade de desenvolver enfermidades crônicas. A ideia de que tudo piora na velhice é uma imagem negativa e estereotipada (BALSAMO; SIMÃO, 2007, p. 152).

Os idosos nessa fase da vida acabam adotando atitudes de desvalorização de si próprios, afastando-se de atividades e contatos sociais, levando-os a estados de depressão e ansiedade. Dessa forma, faz-se necessário que eles valorizem um tempo livre, ocupem no mínimo três vezes por semana, uma parte do dia para realizarem atividades prazerosas, que auxiliem na superação/prevenção dos estados depressivos e se sintirem mais úteis, ativos e inclusos na sociedade (BALSAMO; SIMÃO, 2007).

Nunes et al. (2010 apud CORDEIRO et al., 2014, p. 542) destacam que

a avaliação da capacidade funcional é fundamental para determinar o comprometimento e a necessidade de auxílio para as atividades de manutenção e



promoção da própria saúde e de gestão do ambiente domiciliar por parte dos idosos.

A perda de massa óssea e muscular são aspectos importantes de se mencionar, pois com isso o idoso tem a diminuição da força muscular, flexibilidade, dificuldades com a marcha e equilíbrio, incapacidade de realizar as atividades da vida diária, tais como: levantar de uma cadeira, abrir uma janela e subir escadas, o que ocasiona o aumento da incidência de quedas, fraturas e perda da independência, influenciando diretamente na qualidade de vida (SIMÃO, 2007).

As atividades físicas, exercícios físicos e alimentação saudável influenciam na diminuição dos riscos na terceira idade, constituindo-se como meios de prevenção de doenças, aumentando, consequentemente, a longevidade e diminuindo as perturbações decorrentes do processo de envelhecimento (NAHAS, 2006). Ela torna-se fundamental no processo de envelhecimento, visto que possui o potencial de melhorar o bem-estar emocional, qualidade de vida e aptidão física. No entanto, o exercício mais eficaz para a população idosa, conforme literatura pesquisada, é o exercício resistido, popularmente conhecido por musculação, pois aumenta a força muscular e melhora a condição funcional do idoso (BALSAMO; SIMÃO, 2007). Campos (2008, p. 79) ressalta que



o uso da musculação para os idosos é uma forma de diminuir os declínios de força e massa muscular relacionados com a idade, o que resulta em melhoria da qualidade de vida.

Considerando o exposto acima, este estudo foi desenvolvido acerca da importância da prática de exercícios físicos para longevos, especialmente enfocando, o treinamento resistido com pesos. Nesse sentido, estabeleceu-se como objetivo para esta investigação: verificar qual a influência do treinamento resistido com pesos para as atividades de vida diária de longevos. Sendo esse tipo de treinamento amplamente utilizado na área da Educação Física, julga-se justificada esta pesquisa bibliográfica pelo levantamento de trabalhos científicos que se propôs, podendo com isso beneficiar os profissionais dessa área para conhecerem melhor os longevos e a realização do treinamento resistido com essa população.

OS LONGEVOS

Os longevos, conhecidos popularmente como idosos, estão apresentando um crescente aumento populacional no Brasil e no mundo. Segundo Dourado et al. (2015, p. 12),

nos últimos 60 anos foi possível constatar um acréscimo de 15 milhões de indivíduos idosos no país e em 2030 terá a sexta maior população mundial idosa em número absoluto, evidenciando o aumento da expectativa de vida.



Essa expectativa de vida mais longa está associada à evolução da ciência e ao fato de termos mais idosos ativos na sociedade. De acordo com Dourado et al. (2015, p. 12), atualmente “[...] há avanços dos métodos diagnósticos e cirúrgicos e maior controle de doenças infectocontagiosas e crônico-degenerativas”, influenciando dessa forma para um envelhecimento mais saudável e equilibrado.

A OMS segundo Campos (2011, p. 81) possui o seguinte sistema de classificação e nomenclatura relacionadas ao envelhecimento:

indivíduos entre 45 – 59 anos são chamados Meia-Idade; Indivíduos entre 60 – 74 anos são Idosos; Indivíduos entre 75 – 90 anos são Velhos; Indivíduos acima de 90 anos são chamados Muito Velhos.

Camarano (2013, p. 9) afirma que “a essência do estatuto está nas normas gerais que dispõem sobre a ‘proteção integral’ aos idosos”. Os principais direitos estabelecidos pelo Estatuto do Idoso são: à vida, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à saúde, aos alimentos, à educação, à previdência social, à assistência social, à habitação, ao transporte, à proteção, ao trabalho, à cultura, ao lazer e ao voto (BRASIL, 2004). O Art. 2º do Estatuto do Idoso (BRASIL, 2004, p. 19) afirma:

o idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, [...] assegurando-lhes,



todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

O Art. 8º estabelece que: “o envelhecimento é um direito personalíssimo e a sua proteção um direito social [...]” (BRASIL, 2004, p. 20). O Art. 4º refere-se à violação aos direitos do idoso, sendo determinado que

nenhum idoso será objeto de qualquer tipo de negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão e todo atentado aos seus direitos, por ação ou omissão, será punido na forma da lei (BRASIL, 2004, p. 20).

Para uma definição de idoso, Campos (2011, p. 81) indica: “os idosos constituem um grupo caracterizado pela grande variação nas capacidades fisiológicas, mentais e funcionais”.

No entanto,

o *status* de idoso pode ser atribuído a indivíduos com determinada idade, mesmo que estes não apresentem características de dependências associadas à velhice e que recusem esse status (CAMARANO, 2013, p. 11).

O ENVELHECIMENTO

Existem muitas definições para o processo de envelhecimento e as transformações que ocorrem como conse-



quência dele na vida do indivíduo. Argimon et al. (2008 apud PAIVA et al., 2012, p. 02) abordam que “o envelhecimento pressupõe alterações biopsicossociais, onde as mudanças ocorrem em diferentes ritmos por meio de alterações graduais e naturais, as quais variam conforme as características genéticas e o estilo de vida de cada pessoa”. Dessa forma, sabe-se que o envelhecimento se caracteriza pela ocorrência de alterações (fisiológicas, psicológicas e anatômicas) que acontecem ao longo de toda a vida das pessoas, reduzindo a capacidade funcional e a independência, impactando na realização de atividades diárias (CESÁRIO; NAVARRO, 2008). O envelhecimento é um fenômeno que ocorre de forma individual, natural e se destaca de maneiras, modos e momentos diferenciados em cada etapa da vida, sendo necessário maiores cuidados com a saúde (MORAES; GAGLIARDI, 2012).

A OMS também apresenta uma definição para o envelhecimento:

no nível biológico, o envelhecimento é associado ao acúmulo de uma grande variedade de danos moleculares e celulares. Com o tempo, esse dano leva a uma perda gradual nas reservas fisiológicas, um aumento do risco de contrair diversas doenças e um declínio geral na capacidade intrínseca do indivíduo. Em última instância, resulta no falecimento (OMS, 2015, p. 12).



As transformações que ocorrem como consequências do envelhecimento são as mesmas para todos, contudo, a maneira como elas ocorrerem e a velocidade, dependerão da individualidade, experiências psicológicas, sociais e culturais vividas pelo indivíduo (BALESTRA, 2002 apud MARTINS, 2009 apud OLIVEIRA; RUFFO, 2012). Cruz e Ferreira (apud ARAUJO et al., 2015, p. 112) corroboram que

[...] o envelhecimento é individual como um processo natural da vida do ser humano. As alterações que ocorrem são próprias do envelhecimento normal e influenciadas por fatores genéticos e ambientais.

O processo de envelhecimento varia para cada pessoa, sendo agentes influenciadores os fatores internos e externos.

o envelhecer, sob o ponto de vista fisiológico, depende significativamente do estilo de vida que a pessoa assume desde a infância ou adolescência, tais como fumar cigarros, praticar regularmente exercícios físicos ou esportes, ingerir alimentos saudáveis, tipo de atividade ocupacional, etc. (GARCIA et al., 2006, p. 113).

De acordo com Crooks (1999, p. 290), “os especialistas em envelhecimento acreditam que o ser humano em geral poderia viver até 115 a 120 anos se o estilo de vida e seu perfil genético fossem ideais”. Barbanti (2002 apud MORAES; GAGLIARDI, 2012, p. 02) destaca que:



os idosos de hoje vivem mais tempo, mas por outro lado, se faz necessário saber, que os mesmos precisam viver com qualidade, integrados à sociedade e à família. Diante deste contexto, a atividade física, surge como um elemento importante para o desenvolvimento da autovalorização e da autonomia, já que os idosos ao perceberem que são fisicamente capazes, sentem-se mais competentes e mais persistentes frente a possíveis insucessos ou situações consideradas desvantajosas.

Segundo Balsamo e Simão (2007, p. 152) “é preciso que se entenda que o envelhecimento por si só não é uma doença, e que a maior parte das pessoas velhas não têm uma saúde debilitada”. Segundo Carvalho e Mota (2012, p. 72):

os comportamentos tipicamente associados aos idosos referem-se à passividade e imobilidade, com reduzida atividade física, criando determinado tipo de padrões e estereótipos que determinam, frequentemente, a forma de agir deste extrato populacional.

Nesse contexto, algumas alterações são constatadas devido ao processo de envelhecimento, alterações essas que serão abordadas no tópico abaixo.

ALTERAÇÕES RELACIONADAS AO PROCESSO DE ENVELHECIMENTO

O processo de envelhecimento causa alterações nas capacidades estruturais e funcionais dos indivíduos



que passam por ele. Balsamo e Simão (2007, p. 153) acrescentam que “com o tempo, até os indivíduos livres de doenças têm o risco de se tornarem frágeis aumentado, já que as reservas fisiológicas decaem e afetam a capacidade funcional”. Dentre as alterações observadas com o envelhecimento, destacam-se a perda da capacidade física, o aumento da massa de gordura, redução da densidade óssea, alteração da cartilagem articular, diminuição da potência e força muscular devido à sarcopenia, diminuição da flexibilidade, problemas com a marcha e equilíbrio, ocasionando dessa maneira maior incidência de quedas, fraturas e perda da independência, afetando diretamente na qualidade de vida do idoso (OLIVEIRA; RUFFO, 2012). Para Campos (2011, p. 80),

o condicionamento funcional é o nível de condicionamento necessário para uma pessoa cuidar sozinha das necessidades domésticas, sociais e da vida diária, bem como manter-se independente em casa.

Segundo Campos (2011, p. 80), “a fraqueza muscular esquelética tem sido uma das maiores causas de incapacidade nas populações, predispondo os idosos a quedas e limitando as atividades da vida diária”. Aliás, o mesmo autor ainda cita que “as quedas nos idosos são uma das causas mais comuns de lesões e suas complicações podem levar à morte do indivíduo” (CAMPOS, 2011, p. 80).



Barbanti (2002 apud MORAES; GAGLIARDI, 2012, p. 02) comenta que:

as perdas progressivas de força costumam deixar os idosos incapacitados para realizarem as tarefas mais simples do dia-a-dia, o que os fazem se tornarem, na maioria das vezes, dependentes dos que os cercam. Isto resulta numa redução da qualidade de vida dos mesmos, que se sentem menos produtivos e acabam por se considerarem inúteis.

Outros fatores que influenciam na redução da força e potência durante o envelhecimento são o acúmulo de doenças crônicas; medicamentos utilizados para o tratamento de doenças; alterações do sistema nervoso; alterações na secreção hormonal, e o sistema endócrino perde a habilidade; estado nutricional, pois quando se envelhece, ocorre um excesso de ingestão calórica, ocasionando dessa forma um aumento nos depósitos de gordura; atrofia muscular devido à falta de atividade física (CAMPOS, 2011).

As doenças mais frequentes relacionadas com essa idade são:

[...] doenças cardiovasculares, osteoporose (que afeta principalmente as mulheres no período pós-menopausa), diabetes, hipertensão, artrite reumática e osteoartrite, aterosclerose, depressão e incontinência (CAMPOS, 2011, p. 86).



Essas alterações e doenças frequentes agravam cada vez mais se os longevos não são adeptos às atividades físicas e exercícios físicos e são sedentários, elevando os riscos de acidentes no dia a dia, não tendo mais disposição para se movimentar e sair de casa. Balsamo e Simão (2007, p. 162) acrescentam que para os idosos “a perda da saúde e da aptidão física têm grande impacto sobre o bem-estar e a satisfação de vida dos mesmos”. Carvalho e Mota (2012, p. 74) destacam que:

A pessoa idosa necessita de um mínimo de aptidão que lhe permita: realizar as suas tarefas quotidianas com o mínimo de fadiga; ter reservas energéticas que lhe permitam usufruir de outras atividades de lazer; obter um mais rápido e completo restabelecimento após um período de doença; minimizar os riscos de futuras doenças; promover um sentido de bem-estar e de sentido de existência pessoal.

Crooks (1999, p. 290) destaca que “de acordo com muitos gerontologistas [...], um ingrediente fundamental para um envelhecimento saudável é a atividade física regular. De todos os grupos etários, as pessoas idosas são as mais beneficiadas pela atividade”. Carvalho e Mota (2012, p. 73) apontam que:

[...] a atividade física surge como um elemento potenciador da qualidade de vida da pessoa idosa, na medida em que o seu nível de independência funcional ou de qualidade de vida está dependente da sua capacidade de manter autonomamente as diferentes facetas da sua atividade diária.



Dessa forma:

A percepção do idoso sobre sua aptidão física, seu corpo e seu bem-estar geral traz um importante fator para a melhoria psicológica. Ele se torna mais confiante, passa a acreditar na possibilidade de realizar coisas novas, vivenciar experiências antes não experimentadas por falta de confiança em si e em seu corpo (BALSAMO; SIMÃO, 2007, p. 163).

Logo, é necessário criar estratégias e promover exercícios que visem amenizar alterações que acometem os indivíduos nessa fase da vida, influenciando de maneira positiva nas atividades de vida diária dos longevos.

ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (AVD)

Dias (2014) comenta que o conceito de atividades básicas de vida diária, inicialmente denominadas de “atividades de vida diária” foi construído para avaliar as capacidades funcionais dos idosos; elas mensuram a capacidade de desempenho de tarefas relacionadas à sobrevivência, graduando-as quanto ao grau de assistência necessária para a realização das atividades. Borges e Moreira (2009, p. 02 apud ARAÚJO, 2014, p. 14) esclarecem a definição de atividades de vida diária:

As AVD são as tarefas que uma pessoa precisa realizar para cuidar de si, tais como: tomar banho,



vestir-se, ir ao banheiro, andar, comer, passar da cama para a cadeira, mover-se na cama e ter continências urinária e fecal. As AIVD são as habilidades do idoso para administrar o ambiente em que vive e inclui as seguintes ações: preparar refeições, fazer tarefas domésticas, lavar roupas, manusear dinheiro, usar o telefone, tomar medicações, fazer compras e utilizar os meios de transporte.

Ribeiro e Neri (2012, p. 2170) classificam que as “[...] atividades de vida diária (AVD) é um indicador da funcionalidade dos idosos no ambiente físico e social. As AVD compõem uma ampla classe de atividades que incluem desde aquelas consideradas mais simples como as de autocuidado até as mais complexas como a prática de esportes”. Ramos et al (2013, p. 507) comentam que “a independência referida nas AVD é utilizada como marcador de capacidade funcional entre idosos”.

Segundo Ribeiro e Neri (2012, p. 217), a avaliação da capacidade funcional dos idosos é composta por três domínios:

o primeiro é composto pelas atividades básicas de vida diária (ABVD), relacionadas ao autocuidado. Integram o segundo domínio as atividades instrumentais de vida diária (AIVD), ligadas ao manejo da vida prática. Compõem o terceiro, as atividades avançadas de vida diária (AAVD), referentes ao ambiente social mais amplo, estas estão relacionadas a envolvimento ou participação social e a estilo de vida.



Maracajá et al. (2015, p. 02) destacam que “[...] a capacidade funcional pode ser compreendida como a competência de o indivíduo conseguir manter as habilidades físicas e mentais de modo a manter minimamente um estilo de vida independente e autônomo”. Aborda Dias (2014, p. 266), que “o desempenho funcional se refere à execução das atividades no cotidiano, consideradas a interação entre os componentes biológicos, psicológicos e ambientais, além de parâmetros como qualidade e segurança”.

os exercícios físicos são um tipo específico de atividade que se distingue das demais pela sistematização, pela estruturação e pelos objetivos. Visam à melhora da força e do condicionamento físico, assim como de habilidades motoras e cognitivas. A prática regular de exercícios físicos é reconhecida como forte aliada do envelhecimento ativo, saudável, ou bem-sucedido, cuja marca distintiva é o desempenho independente e eficaz de AVD (RIBEIRO; NERI, 2012, p. 2170).

Ferreira (2015, p. 29) destaca que “[...] a avaliação funcional de uma população de idosos é importante na detecção de fatores de risco modificáveis, relacionados ao desempenho funcional”. Assim sendo, Cordeiro et al. (2014, p. 542) abordam que

a manutenção e a preservação da capacidade para desempenhar as atividades básicas de vida diária são pontos básicos para prolongar a independência por maior tempo possível.



Portanto, com base nessas informações, torna-se necessário que um profissional de Educação Física oriente o treinamento resistido com pesos para os idosos, apresente suas influências na prática das atividades de vida diária e desperte neles o interesse dessa prática, a fim de, tornar a população idosa cada vez mais ativa, adotando dessa forma, um envelhecimento saudável e, conseqüentemente, com maior qualidade de vida.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à natureza das fontes utilizadas este artigo se caracterizou como uma pesquisa bibliográfica, sendo utilizada com fins de pesquisa pura e de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados de maneira assistemática em três bases de dados da rede internacional de computadores: Google Acadêmico; EBSCOhost e Revista da UNIFEDE. Os materiais pesquisados foram artigos científicos, teses e dissertações considerando-se o período de busca entre os anos de 2012 a 2017. As expressões de busca utilizadas foram: a) Envelhecimento; b) Idoso; c) Exercício Resistido para Idosos; d) Treinamento Resistido; e) Influência do Exercício Resistido para Idosos; f) Exercício Resistido para Idosos em AVD; g) Musculação para Idosos e h) Atividades de Vida Diária. Também foram coletados dados em literatura impressa, ou seja, livros, contudo o critério referente ao



período de busca não se aplicou a esta fonte de pesquisa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Durante o processo de envelhecimento diversas alterações ocorrem na vida do longo, como já mencionado nos tópicos anteriores. Esse processo leva a uma diminuição da coordenação motora e da capacidade de realizar atividades da vida diária, podendo levar esse sujeito a um estado de impossibilidade física decorrente do processo de envelhecimento (LOPES et al., 2015). Assim sendo, torna-se necessária a manutenção de atividades/exercícios físicos que melhorem esse processo, a fim de combater, prevenir e/ou amenizar declínios funcionais presentes em indivíduos idosos. Araújo et al (2015, p. 114) destaca que

a capacidade funcional e a qualidade de vida são atributos básicos do ser humano [...] à medida que se envelhece, ocorrem alterações estruturais e funcionais no organismo, as quais, somadas a baixos níveis de atividade física, podem levar ao declínio da capacidade funcional, comprometendo a realização de atividades da vida diária e facilitar o desenvolvimento de doenças crônicas, o que contribui para deteriorar o processo de envelhecimento.

Okuma (1998, p. 53) destaca que a prática de

[...] atividade física regular e sistemática aumenta ou mantém a aptidão física da população idosa e



tem o potencial de melhorar o bem-estar e, consequentemente, diminuir a taxa de morbidade e de mortalidade entre essa população.

Ribas (2013) corrobora que a prática regular de exercício/atividade física é fundamental para manter a saúde, melhorando dessa forma, a disposição e energia do indivíduo, consequentemente, aumentando a longevidade. Ainda pode beneficiar as variáveis fisiológicas, psicológicas e sociais, além de aperfeiçoar sua velocidade de reação, nível intelectual e seu convívio social, ou seja, contribui significativamente para um estilo de vida saudável, melhorando seu bem-estar e acima de tudo, auxiliando na prevenção e no controle de diversas doenças (RIBAS, 2013). Matsudo (2001 apud SANTOS; MEIJA, 2017, p. 12) aborda que

[...] o exercício físico ainda apresenta um efeito favorável sobre o equilíbrio e a marcha, diminuindo o risco de quedas e fraturas, proporcionando ao idoso menor dependência no dia a dia, elevando de forma significativa sua qualidade de vida.

Lopes et al. (2015, p. 40) destacam que

a prática regular do exercício físico e a adoção de um estilo de vida ativo são muito importantes para a promoção de saúde e qualidade de vida durante o processo de envelhecimento [...].

Para Aaberg (2002 apud SANTOS, DAMATTO, 2015, p. 03) “devido ao aumento da expectativa de vida,



os idosos vêm procurando viver cada dia melhor, e o exercício resistido tem sido um grande aliado para reduzir o aparecimento e os efeitos desagradáveis da idade”. Dessa forma, Santarém (1998 apud BARBOSA; MOREIRA, 2012), corrobora afirmando que de acordo com os conceitos e pesquisas atuais, o treinamento resistido é considerado o mais completo entre todas as formas de treinamento físico e mais indicado para os idosos, com amplos benefícios para a saúde, cujos efeitos podem desenvolver a força, resistência, flexibilidade, mobilidade articular, autonomia funcional, coordenação motora dentre outros.

O envelhecimento reduz a força muscular e, associado à diminuição do nível de atividade física, contribui para os déficits funcionais e de equilíbrio em idosos. Todavia, o treino resistido pode aumentar a força, o fortalecimento muscular e alguns aspectos da marcha, trazendo repercussões positivas sobre o equilíbrio postural em idosos [...] (APRILE; PAULINO; VIEIRA, 2014, p. 28).

Teixeira e Gomes (2016, p. 24) afirmam que

[...] o treinamento resistido é recomendado por diversas organizações de saúde e medicina esportiva do mundo como parte integrante de quaisquer programas de exercícios físicos para promoção de saúde em crianças, adultos, idosos, saudáveis e/ou com certas patologias.

Para Santos e Neto (2017, p. 02), o treinamento resistido



[...]surge como uma estratégia não medicamentosa, pois, contribui para um processo de envelhecimento saudável e proporciona uma manutenção da autonomia e mobilidade dos idosos, influenciando de maneira positiva a realização das atividades da vida diária (AVDs).

Farias et al. (2009 apud SANTOS; DAMATTO, 2015, p. 03) abordam que existem vários termos que são utilizados para descrevê-lo:

[...] o treinamento de força (TF): exercício resistido (ER), treinamento resistido (TR), contra resistência (CR), e o termo mais popular musculação, todos se tratam de exercícios que utilizam pesos livres (barra, halteres, anilhas), máquinas ou elásticos para a produção de resistência, força e potência muscular.

Civinski et al. (2011 apud SANTOS; DAMATTO, 2015, p. 04) abordam que

como a prática do ER é capaz de reduzir ou minimizar significativamente os efeitos do envelhecimento, reintegrando o idoso às suas atividades diárias, melhorando sua saúde e reduzindo efeitos e aparecimento de doenças típicas da idade avançada.

Queiroz e Munaro (2012 apud ROCHA, 2013, p. 18) corroboram que a “musculação é o termo mais utilizado para designar o treinamento com peso, fazendo referência ao seu efeito mais evidente, que é o aumento da massa muscular”.



Oliveira e Ruffo (2012, p. 69) explicam que

entre os exercícios mais praticados atualmente, estão os exercícios resistidos, também chamados de exercícios de força ou musculação. Através da prática regular, o aumento da massa magra proporciona aos seus praticantes maior resistência e força muscular, além de maior mobilidade.

Jesus e Silva (2010 apud SANTOS; DAMATTO, 2015, p. 05) apontam que

[...] o ER, além de melhorar as capacidades funcionais dos idosos, melhora também o contato social, pois a relação entre os idosos quando estão se exercitando se tornam frequentes, sensação de bem-estar, reduz a fadiga, aumenta a vitalidade, melhora aspectos sociais, emocionais, atividade mental, autoestima [...]

Segundo Santarém e Araújo et al. (1998 apud LOPES et al., 2015 p. 38),

a prática de exercícios físicos, sendo os exercícios realizados com pesos, vem se caracterizando como um dos métodos mais eficazes para reverter essa gradativa perda de força e massa muscular nas pessoas da terceira idade.

O treinamento resistido apresenta alguns benefícios para os idosos, sendo eles:

O aumento da massa óssea, aumento da massa muscular, aumento da mobilidade articular, elevação da taxa metabólica, redução de tecido adiposo,



aumento da sensibilidade à insulina, proteção de articulações anatomicamente instáveis, diminuição de processos degenerativos ou inflamatórios, diminuição da possibilidade de quedas, aumento da independência física, alívio de tensões emocionais, aumento de autoconfiança, diminuição da frequência cardíaca e diminuição da pressão arterial (LOPES et al., 2015, p. 41).

Vale et al. (2006 apud WIECHMANN; RUZENE; NAVEGA, 2013, p. 220) verificaram que

[...] o treinamento resistido realizado dois dias por semana ocasionou mudanças positivas na flexibilidade, força muscular e autonomia funcional de idosas.

Além disso, Mazo et al. (2009 apud CARDOSO, 2016, p. 17) afirmam que

[...] o treinamento de força melhora a postura, a estética corporal, a autoestima e a integração e socialização. A musculação pode trazer ganhos de massa muscular, trazendo resultados para independência e autonomia, mantendo o idoso com uma boa capacidade funcional.

Carvalho e Mota (2012, p. 77) indicam que a *American College of Sports Medicine (ACSM)*

[...] recomenda para o bem-estar e a saúde em geral da população idosa, um programa de exercícios físicos completo e multidimensional onde sejam incluídas as diferentes componentes da aptidão física tais como resistência aeróbica, força muscular, equilíbrio e flexibilidade.



Destacam ainda que

[...] para uma saúde e um funcionamento melhor para os idosos devem envolver: exercícios aeróbicos contínuos ou intervalados (atividades ritmadas que envolvam grandes grupos musculares como caminhar, pedalar, dançar, subir escadas e nadar) [...]; exercícios de fortalecimento muscular em dois a três dias por semana, progredindo dos exercícios de resistência de força para outras intensidades [...]; exercícios que melhorem a flexibilidade, o equilíbrio e a agilidade (CARVALHO; MOTA, 2012, p. 77).

Segundo Carvalho e Mota (2012, p. 83),

o treino de força é de extrema importância para este escalão etário [...], não só na manutenção e promoção da saúde, mas também na independência do idoso para a realização das suas tarefas diárias.

O TR é o exercício físico mais completo objetivando o desenvolvimento das aptidões físicas do corpo, é considerado um treino completo, pois nele, se destacam os atributos relacionados à saúde e ao desempenho atlético, tais como: melhora da composição corporal, resistência cardiovascular, força muscular, resistência muscular, flexibilidade, agilidade, equilíbrio, potência, tempo de reação e coordenação motora. Outros resultados de eficiência significativa para manutenção da saúde é o retardo do envelhecimento e redução dos índices de doenças causadas pelo sedentarismo (FLECK; FIGUEIRA JÚNIOR, 2003; BALSAMO; SIMÃO, 2007 apud BARBOSA; MOREIRA, 2012, p. 04).

Fleck e Kraemer (2006, p. 316) abordam que “o treinamento de força tem se mostrado um meio efetivo



para o incremento da força e para melhoria do status funcional na terceira idade”. Dessa forma, torna-se eficaz para o idoso, atuando diretamente na influência da realização de suas atividades diárias. Além disso, Vieira, Paulino e Aprile (2014, p. 28) indicam que os

[...] exercícios físicos voltados para a população idosa devem produzir benefícios motores que permitam aos idosos a realização das suas atividades de vida diária; com isso, esperam-se melhorias na sua capacidade de trabalho e lazer e, também, redução nas taxas de declínios funcionais.

Aguiar et al. (2014) concluem que é importante que idosos participem de programas de exercícios específicos, como o treinamento com pesos, sendo ele, um dos meios de treinamento mais eficazes para essa faixa etária, tornando-se mais independentes, refletindo positivamente em suas tarefas do cotidiano. Portanto, Carvalho e Mota (2012, p. 75) destacam a importância de

[...] alterar as formas de pensar e educar os idosos no sentido de estes terem uma vida mais ativa, realçando sempre os benefícios a ela associados e alertá-los para os perigos do sedentarismo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, a questão-problema foi: Qual a influência do treinamento resistido com pesos para as atividades de vida diária de longevos? Quanto ao objetivo estabeleceu-se: verificar a influência do treinamento resistido com pesos para as atividades de vida diária de longevos; o qual, considera-se alcançado com sucesso pelos resultados apresentados.

Como resposta à pergunta da pesquisa, constatou-se pelos resultados obtidos que a influência do treinamento resistido com pesos para os longevos se apresenta de maneira benéfica, proporcionando-lhes maior segurança durante a realização das atividades de vida diária. O treinamento resistido com pesos atua nos longevos com mudanças positivas em sua capacidade funcional, além de melhorar a autoestima, contato social e autonomia.

Outros resultados evidenciados indicam que a prática do treinamento resistido com pesos, resulta em ganho de força e resistência muscular, reduzindo os riscos de quedas, fraturas e doenças relacionadas ao processo de envelhecimento. Desse modo, para uma eficiente manutenção da saúde, é possível afirmar que o treinamento resistido com pesos propicia influências positivas na vida de longevos. Portanto, é esperado que profissionais da área da Saúde, em especial, profissionais de Educa-



ção Física – únicos habilitados oficialmente para o ensino e orientação da prática de exercícios físicos - despertem nos longevos o interesse por esta prática, a fim de, adotarem hábitos que contribuam para sua saúde global, resultando em um envelhecimento mais saudável.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, P. de P. L. et al. Avaliação da influência do treinamento resistido de força em idosos. **Revista Kai-rós Gerontologia**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 201-217, 2014.

ARAÚJO, V. S. **Benefícios do Exercício Físico na Terceira Idade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Aberta do Brasil, Pólo de Barra do Bugres, Universidade de Brasília, Mato Grosso, 2014.

ARAUJO, L. B. de; MOREIRA, N. B.; VILLEGAS, I. L. P.; LOUREIRO, A. P. C.; ISRAEL, V. L.; GATO, S. A.; KLIEMANN, G. Investigação dos saberes quanto à capacidade funcional e qualidade de vida em idosas institucionalizadas, sob a ótica da CIF. **Acta Fisiatr.**, v. 22, n. 3, p. 111-117, 2015.

BALSAMO, S.; SIMÃO, R. **Treinamento de força: para osteoporose, fibromialgia, diabetes tipo 2, artrite reumatóide e envelhecimento**. São Paulo: Phorte Editora, 2007.



BARBOSA, R. R. M.; MOREIRA, J. K. R. **Treina-mento Resistido:** estética, saúde e qualidade de vida. uma revisão de literatura. p. 01-20, 2012. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2011.2/RENAN_BARBOSA.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL, Leis. **Estatuto do Idoso e Legislação correlata.** São Paulo: editora revista dos tribunais, 2004.

CAMARANO, A. A. Estatuto do Idoso: avanços com contradições. In: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Texto para discussão.** Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, jun. 2013. p. 7-27.

CAMPOS, M. de A. **Musculação:** diabéticos, osteoporóticos, idosos, crianças, obesos. 5 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2011.

CAMPOS, M. de A. **Musculação:** diabéticos, osteoporóticos, idosos, crianças e obesos. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

CARDOSO, D. K. **Idosos Praticantes de Treinamento Resistido em Florianópolis.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desporto em Educação Física, Florianópolis, 2016.



CARVALHO, J.; MOTA, J. O Exercício e o envelhecimento. In: PAÚL, C.; RIBEIRO, O. **Manual de Gerontologia: aspectos biocomportamentais, psicológicos e sociais do envelhecimento**. Lisboa: Lidel, 2012.

CESÁRIO, G. C. A.; NAVARRO, A. C. O exercício físico em mulheres menopausadas promove a redução do volume da gordura visceral. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 20-33, 2008.

CORDEIRO, J. et al. Efeitos da atividade física na memória declarativa, capacidade funcional e qualidade de vida em idosos. **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 541-552, 2014.

CROOKS, H. O Idoso. In: NIEMAN, D. C. **Exercício e Saúde: como se prevenir de doenças usando o exercício como seu medicamento**. São Paulo: Manole, 1999.

DIAS, E. G. et al. As Atividades Avançadas de Vida Diária como componente da avaliação funcional do idoso. **Rev Ter Ocup Univ**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 225-232, set./ dez. 2014.

DOURADO, C. da S. et al. Efeitos do Exercício Resistido sobre a Força Muscular de Idosos: uma revisão de literatura. **Revista Inspirar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 11-15, abr/mai/jun, 2015.



FERREIRA, A. P. Capacidade e desempenho para a realização das atividades básicas de vida diária (básicas e instrumentais) em idosos dependentes. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 39, n. 1, p. 25-37, jan./mar. 2015.

FLECK, S. J.; KRAEMER, W. J. **Fundamentos do treinamento de força muscular**. Porto Alegre: Art-med, 2006.

GARCIA, A. et al. A depressão e o processo de envelhecimento. **Ciência e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 111-121, mar. 2006.

LOPES, C. D. C. et al. Treinamento de força e terceira idade: componentes básicos para autonomia. **Arch Health Invest**, v. 4, n. 1, p. 37-44, 2015.

MARACAJÁ, V. de F. et al. Avaliação das atividades Básicas de Vida Diária em Idosos e seus Correlatos com Dados Demográficos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENVELHECIMENTO HUMANO, 4, 2015. **Anais...** 2015. p. 1-10.

MORAES, L. A.; GAGLIARDI, F. R. O Treinamento Resistido Promove Saúde e Autonomia aos Idosos. **Revista Ed Física Unifafibe**. p. 01-08, 2012.

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



OKUMA, S. S. **O idoso e a atividade física**. Campinas: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, D. S. de; RUFFO, A. M. Exercício Resistido: importância para a terceira idade. **UNINGÁ Review**, v. 2, n. 12, p. 68-75, out. 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde. **Organização Mundial da Saúde**, 2015.

PAIVA, T. D. et al. Exercício resistido e a saúde do idoso. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 167, p. 1-1, abr. 2012.

RAMOS, L. R. Perguntas mínimas para rastrear dependência em atividades da vida diária em idoso. **Rev. Saúde Pública**, v. 47, n. 3, p. 506-513, 2013.

RIBAS, M. **Atividade Física para Terceira Idade**: discutindo a realidade dos Programas no Município de Ariquemes. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação física), Programa Pró-Licenciatura da Universidade de Brasília. Ariquemes – RO, 2013.

RIBEIRO, L. H. M.; NERI, A. L. Exercícios físicos, força muscular e atividades de vida diárias em mulheres idosas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 8, p. 2169-2180, 2012.



ROCHA, R. **Musculação para a terceira idade**. 2013. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Centro Universitário de Formiga, Formiga, 2013.

SANTOS, S. C.; DAMATTO, Ricardo Luiz. Os Benefícios do Exercício Resistido para Idosos. In: SIMPÓSIO DE CIÊNCIAS APLICADA DA FAIT, 8., 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2015, p. 01-07.

SANTOS, A. S; MEIJA, D. P. M. **Os benefícios do exercício físico na qualidade de vida do idoso**. Disponível em: <http://portalbiocursos.com.br/ohs/data/docs/198/1-Os_BenefYcios_do_ExercYcio_FYsico_na_Qualidade_de_Vida_do_Idoso.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SANTOS, S. F. C. dos; NETO, V. M. da S. Treinamento resistido para idosos: revisão de literatura. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-155, abr./jun. 2017.

SIMÃO, R. **Fisiologia e Prescrição de exercícios para grupos especiais**. 3.ed. Rio de Janeiro: Phorte Editora, 2007.

TEIXEIRA, C. V. L. S. GOMES, R. J. Treinamento resistido manual e sua aplicação na educação física. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, v. 15, n. 1, p. 23-35, 2016.



VIEIRA, A. A. U.; APRILE, M. R.; PAULINO, C. A. Exercício Físico, Envelhecimento e Quedas em Idosos: Revisão Narrativa. **Rev. Equilíbrio Corporal Saúde**, v. 6, n. 1, p. 23-31, 2014.

WIECHMANN, M. T.; RUZENE, J. R. S.; NAVEGA, M. T. O exercício resistido na mobilidade, flexibilidade, força muscular e equilíbrio de idosos. **ConScientiae Saúde**, v. 12, n. 2, p. 219-226, 2013.



SÍNDROME METABÓLICA E EXERCÍCIO: uma revisão sistemática

Paulo Bohn Junior
Almir Schmitt Netto

10

INTRODUÇÃO

As mudanças no estilo de vida, os maus hábitos alimentares, e a inatividade física estão intimamente relacionadas com o atual estado de desenvolvimento tecnológico desta geração (LEAL et al., 2009). Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde de 2013 (IBGE, 2014; IBGE, 2015) realizada com amostra de 81.767 domicílios brasileiros com indivíduos de 18 anos ou mais, 46% da população pesquisada é insuficientemente ativa.

É sabido que o sedentarismo aliado ao excesso de peso e obesidade está relacionado à comorbidades fisiológicas de diversos tipos. Segundo o IBGE (2015), a população brasileira apresenta elevadíssimos níveis de



excesso de peso e obesidade, 56,9% e 20,8% respectivamente, e 37,7% têm circunferência abdominal aumentada.

“A ausência de AF, denominada “inatividade”, corresponde ao quarto fator indireto de risco global para mortalidade” (COSTA et al., 2017, p. 1). Estes autores apontam que na adolescência o sedentarismo e a inatividade física:

embora estejam associados a um aumento da morbimortalidade por Doença Cardiovascular (DCV), ambos representam fatores de risco modificáveis, e que são mais bem-sucedidos na prevenção dessas morbidades quando implementados em fases precoces do ciclo vital (COSTA et al., 2017, p. 1).

O sedentarismo, além de prejudicial às funções motoras, também agrava as funções metabólicas do organismo, culminando em diversas patologias com ou sem cura e geralmente de difícil tratamento, por exemplo, diabetes mellitus, hipertensão arterial, arteriosclerose, entre outras. Um conjunto desses marcadores, quando alterado, caracteriza a Síndrome Metabólica. Esta síndrome agrava os riscos cardiovasculares, aumentando o risco de infarto agudo do miocárdio, acidente vascular encefálico (AVE), dentre outros, e com isso, elevando a mortalidade de duas a três vezes nas pessoas acometidas.



A Organização Mundial de Saúde aponta que:

[...] os fatores de risco mais importantes para a morbimortalidade relacionada às doenças crônicas não-transmissíveis (DCNT) são: hipertensão arterial sistêmica, hipercolesterolemia, ingestão insuficiente de frutas, hortaliças e leguminosas, sobrepeso ou obesidade, inatividade física e tabagismo (WHO apud SBC, 2005, p. 8).

A associação de atividade física e correta nutrição promove melhora

significativa da composição corporal, com diminuição do IMC e da circunferência de cintura, resultando em desaparecimento dos fatores de risco da SM, diminuição do risco de diabetes e melhora no perfil dos marcadores inflamatórios (BUONANNI et al., 2011, p. 6).

A síndrome metabólica não é exclusiva da população idosa, porém afeta-a sobremaneira, possivelmente devido ao maior tempo sobre exposição de maus hábitos alimentares, a diminuição da atividade física devido à rotina e, conseqüentemente, desenvolvimento dos fatores de risco.

Ribas e Silva (2014) alertam para a importância de manter regularidade nas estratégias para prevenção da SM desde a infância.

Além disso, desde a primeira infância, devem ser implantadas estratégias para controle de excesso de peso, por meio de uma alimentação balanceada e da prática física regular, para que se possa reduzir de forma efetiva a prevalência de fatores de risco em escolares [...] (RIBAS; SILVA, 2014, p. 8).



Já está bastante consolidado no meio científico, nas associações e diretrizes médicas nacionais e internacionais que portadores de síndrome metabólica necessitam de especial atenção e orientação para o tratamento. Uma equipe multidisciplinar parece ser o melhor nesse contexto, para identificar os motivos dos maus hábitos, que podem ser além da ignorância sobre o assunto, também transtornos psicológicos ou desregulações fisiológicas por outras razões.

Além de a importância do tratamento para melhorar da qualidade de vida dos indivíduos, o tratamento dessa síndrome é importante também, pois se apresenta como problema de saúde pública, aumentando a demanda do Sistema Único de Saúde (SUS), com consultas médicas, medicamentos para controle da hipertensão, diabetes mellitus, dislipidemias, possíveis processos mais invasivos para redução da gordura corporal, entre outras intervenções.

“Ao verificar a relação da AF com o RCV, constatou-se que aquela mostra associação quando avaliada isoladamente, embora perca a significância no modelo de regressão ao ser tratada junto com o sexo e a circunferência abdominal” (COSTA et al., 2017, p. 7). Os autores apontam ainda que “outros estudos que analisaram tal relação também afirmam que os benefícios atrelados à AF promovem proteção contra fatores de risco cardiometabólicos (dislipidemia, resistência insulínica, hipertensão)” (COSTA et al., 2017, p. 7).



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um conjunto de patologias que nos últimos anos tem sido largamente estudada é a Síndrome Metabólica, devido ao aumento na incidência dessa doença e o conhecimento de que o risco aumenta com o avanço da idade (LEAL et al., 2009; AHA, 2015). A Síndrome Metabólica (SM) é um conjunto de fatores de risco cardiovascular relacionado à deposição central de gordura e resistência à insulina. A associação da SM com doença cardiovascular eleva a mortalidade em cerca de 2,5 vezes (SBC, 2005).

A caracterização da SM se dá pela associação de obesidade abdominal: homens >102 cm e mulheres >88 cm de circunferência de abdômen; triglicerídeos igual ou >150mg/dl; HDL homens <40mg/dl e mulheres <50 mg/dl; pressão arterial igual ou >130/85mmHg e glicose em jejum igual ou >100 mg/dl, ficando diagnosticada a SM quando a presença de três desses cinco fatores (AHA, 2015; NIH, 2002). Os pontos de corte para essa caracterização não são consenso em esfera global (SBC, 2005).

A definição da OMS preconiza como ponto de partida a avaliação da resistência à insulina ou do distúrbio do metabolismo da glicose, o que dificulta a sua utilização. A definição do NCEP-ATP III (National Cholesterol Education Program's Adult Treatment Panel III) foi desenvolvida para uso clí-



nico e não exige a comprovação de resistência à insulina, facilitando a sua utilização (SBC, 2005, p. 7).

Entretanto, Freitas et al. (2008, p. 1) apontam que existem seis definições da SM por diferentes organizações de saúde internacionais.

Todas elas usam componentes e pontos de corte específicos para o diagnóstico da SM. Contudo, a dislipidemia, HA, obesidade, medidas de glicemia e de RI são incluídos, se não em todas, na maioria das definições.

Os autores complementam relatando que

a definição do NCEP-ATP III não apresenta limitações para o uso em estudos clínicos e epidemiológicos, pois, como descrito, todos os seus componentes são de fácil obtenção (FREITAS et al., 2008 p. 7).

Freitas et al. (2008) relatam ainda que apesar de as diferentes definições, o diagnóstico da SM se faz importante por ter grande capacidade prognóstica para morbidade/mortalidade por doenças cardiovasculares, pois como demonstram estudos longitudinais, ela está relacionada a esses eventos independentemente da definição utilizada.

De acordo com o IBGE (2014), a proporção de pessoas no Brasil, diagnosticada com hipertensão arterial é de 21,4%, o que corresponde a 31,3 milhões de pessoas. A proporção aumenta com o avanço da idade. Entretan-



to, na mesma pesquisa, porém em publicação posterior, quando aferido pelo entrevistador no domicílio, a proporção de hipertensos foi de 22,3% (IBGE, 2015).

Ainda nessa pesquisa, IBGE (2014) apresenta que 6,2% da população pesquisada referiu ter diagnóstico de diabetes mellitus, o correspondente a 9,1 milhões de pessoas. Esse relato foi maior para mulheres do que para homens, e a proporção de diagnóstico aumenta com o avanço da idade.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, os fatores de risco mais importantes para a morbimortalidade são: hipertensão arterial sistêmica, hipercolesterolemia, ingestão insuficiente de frutas, hortaliças e leguminosas, sobrepeso ou obesidade, inatividade física e tabagismo. Cinco desses fatores de risco estão relacionados à alimentação e à atividade física e três deles têm grande impacto no aparecimento da Síndrome Metabólica (SBC, 2005, p. 9).

Assim sendo, as estratégias para o tratamento dessas comorbidades que compõem a SM consistem primeiramente na modificação do estilo de vida, adotando uma dieta saudável e a prática regular de atividade física (SBEM, 2006). Deve-se também monitorar o peso, pressão arterial, e glicose sanguínea com frequência, buscando tratar esses fatores de risco (AHA, 2015). Uma abordagem mais intensa pode ser necessária para o tratamento da SM assim que diagnosticada.



Em revisão de literatura Oliveira et al. (2017) concluíram que para a população idosa, as medidas de circunferência de cintura (CC), relação cintura-estatura (RCE) e o produto da acumulação lipídica (PAL) apresentam melhor poder preditivo de SM, devido à forte relação com acúmulo de gordura visceral abdominal. Destacam ainda que não é o sobrepeso, e sim o acúmulo abdominal de gordura que prediz a SM nessa população (OLIVEIRA et al., 2017).

Em estudo transversal Nobre et al. (2018) apontam que, para adolescentes, o índice de massa corporal (IMC) e o índice de conicidade (IC) são bons preditores da SM, e que adolescentes com SM apresentam maiores médias nestes quando comparados a adolescentes sem SM. Salientam ainda que

o excesso de peso se mostra como fator que predispõe o aparecimento de resistência à insulina e SM em adolescentes, podendo essa condição se estender até a fase adulta (NOBRE et al., 2018, p. 6).

[...] o IOTF (International Obesity Task Force) demonstrou capacidade preditiva significativamente mais elevada para presença de SM. Contudo, tendo em vista que o IMC é um preditor importante para presença de SM em adolescentes, o grande desafio continua a ser ajustar pontos de corte que possam minimizar a quantidade de casos falso-negativos (maiores índices de sensibilidade) e maximizar a quantidade de casos verdadeiro-negativos (maiores índices de especificidade) (OLIVEIRA; GUEDES, 2017, p. 6).



Dados bastante preocupantes foram obtidos na cidade de Cambé-PR sobre prevalência de SM em adultos acima de 40 anos até >70 anos. Bortoletto et al. (2016), após exames clínicos com 959 pessoas, apontaram prevalência de 53,7% de SM nesta amostra, sendo mais elevada a porcentagem em mulheres. Além disso, os autores apontam que 12% dos indivíduos apresentaram alteração em todos os cinco fatores relacionados à SM e apenas 8,3% não apresentou alteração em nenhum (BORTOLETTO et al., 2016).

Em pesquisa com estudantes universitários no município de São Luís, usando questionários e medidas antropométricas, realizada com 968 participantes, dos quais 590 realizaram também coleta de sangue, foi identificada a presença de 20,5% de SM, sendo nesta população a prevalência quase três vezes maior em homens do que mulheres (BARBOSA et al., 2016). Os autores completam sugerindo que a prevalência de síndrome metabólica, resistência à insulina entre outros riscos cardiovasculares será elevada no futuro.

Corroborado com isto, Buonani et al. (2011) citam em sua pesquisa com crianças e adolescentes que

Os resultados mostram elevada prevalência nos fatores de risco de SM nas crianças e adolescentes, havendo necessidade de vigilância mais rigorosa sobre essa população e de tratamento por meio de atividade física e reeducação nutricional por períodos longos, estimulando mudanças profundas e duradouras no estilo de vida (p. 6).



Neste contexto o exercício físico se mostra um agente indispensável no tratamento da SM, tendo em vista que melhora a sensibilidade à insulina, diminui os níveis de triglicerídeos, diminui a pressão arterial e aumenta o HDL-colesterol (SBEM, 2006). Vecchio, Galliano e Coswig (2014) apontam que tanto a prática regular de exercícios aeróbios quanto exercícios de força proporcionam modificações positivas nos componentes da SM. Os autores complementam citando que apesar de os exercícios aeróbios de moderada intensidade serem amplamente recomendados para a promoção de melhoras metabólicas, estudos com exercícios de alta intensidade apresentam expressivos resultados na modificação da composição corporal, percentual de gordura e mudanças do perfil glicêmico e resistência à insulina (VECCHIO; GALLIANO; COSWIG, 2014).

Buonani et al. (2011 p. 5), apontam que “apesar de não ter ocorrido redução na massa corporal e na gordura de tronco durante o período da intervenção realizada, houve melhora do perfil lipídico e no metabolismo de glicose”. Ou seja, o exercício físico, apesar de não ter alterado a massa corporal, nesta intervenção, melhorou alguns dos fatores de risco da SM.

Segundo a I Diretriz Brasileira de Diagnóstico e Tratamento da Síndrome Metabólica (SBC, 2005), o exercício físico deve consistir em atividades aeróbias com duração de 30 a 60 minutos contínuos ou acumu-



lados, em intensidade moderada, cerca de 50% a 70% da frequência cardíaca de reserva. O exercício resistido pode ser adicionado, com cargas de até 50% da força máxima.

Com relação à pressão arterial a VI Diretriz Brasileira de Hipertensão (SBC, 2010) recomenda atividades de cunho aeróbico em diferentes intensidades, considerando como padrão ideal a intensidade moderada e sendo bastante cautelosa quanto às atividades de alta intensidade. Sobre o exercício resistido, esta mesma diretriz aponta que devem ser realizados até próximo à fadiga muscular localizada.

As atividades aeróbicas de moderada intensidade são de fácil execução quando o praticante não possui limitações na marcha. Isto é benéfico tendo em vista o crescente avanço da prática do *home care*, onde o praticante, ao receber a devida orientação realiza as atividades por conta própria. Esta proposta de trabalho auxilia no menor custo para o tratamento de doenças de forma não medicamentosa. Porém segundo Picorelli et al. (2015), a retenção e adesão ao programa de exercícios domiciliar é mais baixa que o recomendado. Segundo os autores, a baixa adesão pode estar relacionada com a falta de interações sociais e baixa variabilidade nos programas propostos, ao passo que o programa supervisionado proporciona melhor suporte técnico, mais segurança e oportunidades de socialização (PICORELLI et al., 2015).



Haja vista as várias recomendações existentes para o tratamento deste conjunto de patologias, o objetivo deste trabalho é desenvolver uma revisão sistemática identificando as melhores formas de intervenção por meio do exercício físico em pacientes com síndrome metabólica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo consistiu em uma revisão sistemática realizada por busca eletrônica de dados em abril de 2016 nas bases: PubMed e SciELO. Os termos de busca utilizados foram fundamentados nos Medical Subject Heading Terms (MeSH) e Descritores em saúde (DeCS), sendo: *Metabolic syndrome X e Exercise*. Os seguintes filtros foram selecionados: (a) estudos completos gratuitos, (b) Em idioma inglês ou português, (c) estudos clínicos, (d) estudos dos últimos cinco anos, (e) apenas realizados com humanos. Ao todo foram encontrados 81 estudos (PubMed) e 1 estudo (SciELO).

Inicialmente foi realizada uma seleção dos trabalhos pelos títulos que se enquadravam na temática pesquisada. Em seguida, nos trabalhos aprovados foram lidos os resumos para identificar a coerência com o tema. O critério de inclusão, além dos filtros, foram participantes diagnosticados com SM. Os critérios de exclusão foram: estudos com menos de seis semanas de intervenção e intervenções não concluídas.



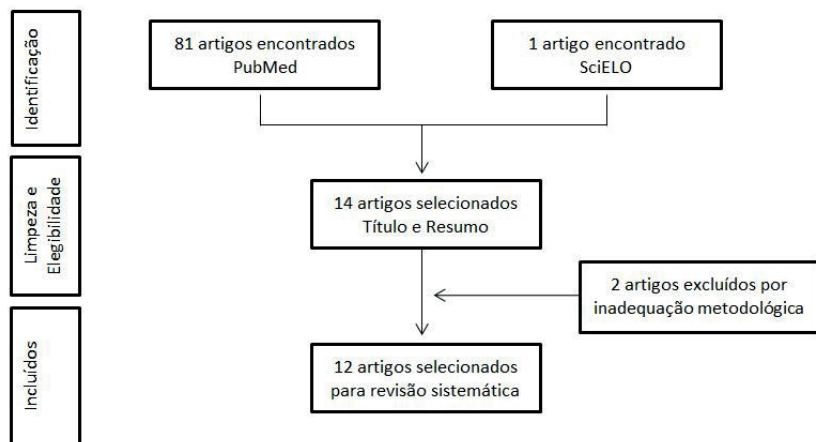
ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como resultado obtivemos 12 estudos que se enquadravam nos filtros e critérios da busca, sendo 11 no PubMed e 1 no SciELO. A Figura 1 apresenta o processo de seleção dos artigos. Os artigos analisados datavam o período de 2011 a 2014. Em geral, os estudos diagnosticavam a SM segundo a *National Institutes of Health* (NIH, 2002).

Quando somado o total de participantes dos estudos, os diagnosticados com SM são $n=812$ e sem diagnóstico de SM $n=69$. Oito estudos tiveram tempo de intervenção entre seis e doze semanas, os restantes foram: um de 16 semanas, dois de 24 semanas e um de um ano. A Tabela 1 apresenta a descrição e os resultados principais de cada estudo pesquisado, em relação ao primeiro autor, ano, participantes, patologias adicionais, tempo de intervenção, protocolo de treinamento e resultados relacionados à SM.



Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção de artigos.



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa (2018).

Dos 12 estudos, nove apresentaram apenas treinamento aeróbio em seus protocolos. Quatro deles utilizaram a frequência cardíaca máxima ($FC_{\text{máx}}$) (LIMA et al., 2012; MALIN et al., 2012; SELIGMAN et al., 2011; SOARES et al., 2014), três utilizaram a frequência cardíaca de reserva (FC_{res}) (DONLEY et al., 2014; JOSEPH et al., 2011; ROMERO et al., 2014), um estudo utilizou o volume de oxigênio máximo ($Vo2_{\text{máx}}$) (EARNEST et al., 2013) e um utilizou os watts do cicloergômetro como parâmetro (STUART et al., 2013). A intensidade de exercício desses estudos variou entre 50% e 85% de esforço, segundo seus parâmetros de medidas. Três estudos apresentaram treinamento concomitante, resistido e aeróbio. O treinamento resistido consistiu



em geral a exercícios para grandes grupamentos musculares, sendo o movimento em dois estudos levado até a falha concêntrica, e no terceiro em 50%-80% de 1RM. O treinamento aeróbio nos três estudos durou 30 minutos, sendo a intensidade de 50%-70% da FC_{res} em um (ELEUTÉRIO-SILVA et al., 2013) e a mesma porcentagem do $Vo2_{máx}$ em outro (MELLO et al., 2011), e o terceiro estudo utilizou 70%-80% da FC_{res} (TIBANA et al., 2014).



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa.

Autor	Ano	Participantes	Tempo de intervenção	Protocolo	Resultados
Donley et al.	2014	Adultos. Controle saudável (n=10) Controle com SM (n=11) Exercício saudáveis (n=11) Exercício com SM (n=11).	8 semanas	Exercício aeróbio 3x por semana durante 60 minutos. Substituído de 60% da FCres por 85% da FCres.	Ambos que treinaram: ↑PA. Melhora na rigidez arterial.
Earnest et al.	2013	Mulheres sedentárias com SM. Grupo controle sem exercício (n=02); Grupo 4 kcal/kg (n=155); Grupo 8 kcal/kg (n=104); Grupo 12 kcal/kg (n=103).	24 semanas	Treino aeróbio. Realizado a 50% do Vo2pico. De 3x a 4x por semana. A duração variou conforme a quantidade de caloria a ser gasta por semana. 60 min. Resistido: 3x 10 rep. 50% - 80% de um RM. Aeróbio 50% - 70% FCres.	Ambos que treinaram: ↓CC. Grupo 12 kcal/kg: ↓PA, ↓Glicose, ↓19% diagnóstico de SM. Grupo 8 kcal/kg: ↓Glicose, ↓9% diagnóstico de SM. ↓CC, ↓PA, ↓Distresse oxidativo. Não houve diminuição no peso e IMC.
Elentéro-Silva et al.	2013	Mulheres sedentárias com SM (n=11).	6 semanas	Arroio: 1x por semana, supervisionado e 2x por semana em casa, na intensidade de 50%-60% da FCres por 45 min. Aeróbio: 5x por semana com intensidade aumentando de 50% a 70% FCmax por 60 min.	Em ambos os grupos: ↓Peso, ↓CC, ↑Triglicérideo, ↑HDL, ↑Vo2Max.
Joseph et al.	2011	Mulheres sedentárias - com SM (n=35); sem SM (n=41).	24 semanas	Aeróbio: 5x por semana com intensidade aumentando de 50% a 70% FCmax por 60 min.	Em ambos os grupos: ↓Peso, ↓CC, ↑Triglicérideo, ↑HDL, ↑Vo2Max. Não houve resposta hipotensora.
Lima et al.	2012	Mulheres sedentárias com SM (n=44).	12 semanas	Aeróbio: 5x por semana a 85% da FCmax durante 60 min. Dieta com diferença no Índice glicêmico.	Em ambos os grupos: ↓Peso, ↓CC, ↑Triglicérideo, ↓PA.
Malin et al.	2012	Idosos sedentários com SM. Grupo baixo índice glicêmico (n=11); Grupo alto índice glicêmico (n=10).	12 semanas	Dieta com diferença no Índice glicêmico.	Amos os grupos: ↓Peso, ↓Gordura visceral, ↓CC.
Mello et al.	2011	Adolescentes com SM (n=30).	Um ano	3x por semana. Grupo ER + EA: Aeróbio: 50%-70% do Vo2max por 30 min. Resistido: 3 sets com carga ajustada para 6-8, 10-12, ou 15-20 RM. Grupo EA: 50%-70% do Vo2Max, por 60 min.	Grupo EA: ↓ Colesterol. ↑ Glicose. Grupo ER/EA: ↑ Triglicérideo. Autores concluíram que ER + EA foi mais eficaz.
Romero et al.	2014	Mulheres sedentárias com SM. Grupo Aeróbio contínuo (n=8); Grupo Aeróbio intermitente (n=8).	16 semanas	Treinamento 3x por semana. Contínuo: 45 minutos a 65%-70% da FCres. Intermitente: 5x 3 min a 80%-85% da FCres por 2 min a 65%-70% da FCres.	Em ambos os grupos: ↑ Triglicérideo. Grupo Intermitente: ↑ HDL. Grupo Contínuo: ↑ Peso. Autores concluíram que os dois protocolos foram eficientes.
Seligman et al.	2011	Adultos com SM sem diabetes (n=75).	12 semanas	G1: 10.000 passos por dia. G2: 3x por semana supervisionado, 75%-85% da FCmax por 45 min, no restante lh de caminhada rápida. G3: 60 min diário de caminhada.	Em ambos os grupos: ↓ Peso, ↓ CC, ↑ Triglicérideo, ↓ IMC, ↓ PA, ↓ colesterol.
Soares et al.	2014	Adultos com SM. Dieta + placebo (DIP n=18); Dieta + omega3 (DIS3 n=20); Dieta + placebo + exercício (DIPE n=15); Dieta + omega3 + exercício (DIS3PE n=17).	12 semanas	Exercício aeróbio 3x por semana. Esteira, 30 minutos a 65%-75% FCmax.	Grupos DIP, DIPE e DIS3: ↓ Colesterol. DIS3PE ↑ HDL.
Stuart et al.	2013	Adultos sedentários não diabéticos. Grupo com SM (n=11); Grupo sem SM (n=7).	8 semanas	4x na semana, 4x 5min na intensidade alvo, por 1 min a 50 watts. Intensidades alvo variou entre 100 e 145 watts. Cadência: 75-85 rpm. Dieta para manter o peso.	Treinamento sem perda de peso não alterou a resistência à insulina. Porém a expressão do GLUT4 foi aumentada nos dois grupos.
Tibana et al.	2014	Mulheres desentrenadas com SM (n=13).	10 semanas	Treinamento 3x por semana. Aeróbio: 30 minutos 70%-80% da FCres. Resistido: 3 sets de 8-12 RM por 1 min de pausa.	↑ PA. Não houve alteração no HDL, glicose e triglicérideo.

O treinamento físico está cada vez mais em evidência para o tratamento de distúrbios fisiológicos. Os diversos protocolos existentes, em geral, mostram significativa melhora nos marcadores de cada patologia. Na síndrome metabólica podemos perceber que o exercício físico se mostra igualmente eficaz para seu tratamento.

Os protocolos mais utilizados nos tratamentos da SM são compostos por exercícios aeróbios de moderada intensidade (VECCHIO; GALLIANO; COSWIG, 2014). O que corrobora com o proposto por instituições de saúde (SBC, 2005).

A obesidade abdominal, ou central, um dos marcadores da SM, apresentou redução significativa nos estudos que utilizaram exercícios aeróbios (JOSEPH et al., 2011; LIMA et al., 2012; SELIGMAN et al., 2011; MALIN et al., 2012; EARNEST et al., 2013), e também nos estudos que utilizaram exercício concomitante (ELEUTÉRIO-SILVA et al., 2013; MELLO et al., 2011). Porém, os estudos que utilizaram protocolos aeróbios e tiveram este resultado, com exceção de Seligman et al. (2011), foram compostos por participantes sedentários, fato este que pode ter relação com a rápida diminuição de circunferência de cintura durante o estudo. O mesmo pode ter ocorrido com o estudo de Eleutério-Silva et al. (2013), que utilizou o treinamento concomitante.

Nesta pesquisa observamos resultados expressivos no controle da pressão arterial nos exercícios ae-



róbios em protocolos de moderada intensidade (SE-
LIGMAN et al., 2011; EARNEST et al., 2013), e alta
intensidade (DONLEY et al., 2014; MALIN et al., 2012)
e nos treinamentos concomitantes (ELEUTÉRIO-SIL-
VA et al., 2013; TIBANA et al., 2014). Entretanto no
estudo de Earnest et al. (2013), apenas o grupo que reali-
zou exercício ao ponto de gastar 12 kcal/kg por semana
é que obteve respostas hipotensoras, e os grupos 4kcal/
kg e 8 kcal/kg apesar de seguir a mesma intensidade,
porém menor duração, não obtiveram esses resultados.
Em contrapartida o estudo de Lima et al. (2012), que
realizou um protocolo de treino aeróbio de 60 minutos,
5x na semana com intensidade, aumentando de 50% a
70% FC_{máx}, não mostrou resposta hipotensora nas oito
participantes hipertensas do estudo. Uma hipótese para
falta de resposta hipotensora no estudo de Lima et al.
(2012) é que as participantes eram sedentárias, então
50% da FC_{máx}, pode ter ocorrido com atividades muito
leves, não trazendo as respostas adequadas no período
de 12 semanas.

Esses protocolos condizem com as recomenda-
ções da VI e VII Diretrizes Brasileiras de Hipertensão
(SBC, 2010; SBC, 2016), que apontam as atividades de
cunho aeróbio como meio para melhora desse fator, e os
exercícios resistidos como complemento destes. Perce-
be-se que a atualização dessa diretriz aumenta a impor-
tância do exercício físico para a prevenção e tratamento da



HAS, tendo a sétima diretriz mais informações e especificações acerca do treinamento. Esta também é bastante clara quando fala da importância da estruturação do treinamento: “No tratamento da HA, benefícios adicionais podem ser obtidos com exercícios físicos estruturados, caracterizando um treinamento individualizado” (SBC, 2016, p. 31).

Neste trabalho observou-se que o exercício físico de cunho aeróbico foi eficiente também para a redução do triglicerídeo (JOSEPH et al., 2011; SELIGMAN et al., 2011; MALIN et al., 2012; ROMERO et al., 2014), colesterol total (SELIGMAN et al., 2011; SOARES et al., 2014) e aumento do HDL colesterol (JOSEPH et al., 2011; ROMERO et al., 2014; SOARES et al., 2014). Porém no estudo de Soares et al. (2014), o HDL só elevou no grupo que se alimentava de Omega 3 e realizava exercícios físicos aeróbicos de moderada intensidade, e os grupos que realizavam isso separadamente não tiveram alterações. Na pesquisa de Romero et al. (2014), apenas o grupo que realizou exercício intermitente apresentou melhora no HDL. Ou seja, em intervenções de 12 (SOARES et al., 2014) a 16 (ROMERO et al., 2014) semanas percebe-se que o treinamento deve ser intenso sem necessidade de suplementação ou com moderada intensidade, porém com suplementação para melhora do HDL. Nos trabalhos com exercício resistido Tibana et al. (2014) apresentam que não houve alterações no



HDL e triglicerídeo em mulheres destreinadas, após 10 semanas de treinamento concomitante 3x por semana. Já no trabalho de Mello et al. (2011), o grupo de adolescentes que realizou apenas treinamento aeróbico de moderada intensidade diminuiu o colesterol total, e o grupo de treinamento concomitante diminuiu o triglicerídeo. Ou seja, Mello et al. (2011) corrobora com Soares et al. (2014), para o treinamento aeróbico de moderada intensidade diminuir os níveis de colesterol total.

A V Diretriz Brasileira de Dislipidemias (SBC, 2013) aponta como fator importante a atividade física, inclusive como nível de relevância “A”. Sua atualização (SBC, 2017) mostra que o ideal é a realização do treinamento aeróbico com duração de 60 minutos e intensidade entre o limiar aeróbico e o ponto de compensação respiratória, ou cerca de 60% a 80% da FCpico, realizados três vezes por semana combinado com exercícios de resistência de moderada intensidade (SBC, 2017). Enfatiza, além disso, a correta nutrição para a melhora tanto no colesterol total, LDL e HDL quanto diminuição dos triglicerídeos (SBC, 2013).

O estudo de Lima et al. (2012) feito com exercício aeróbico de moderada intensidade e longa duração apresentou redução na glicose, bem como no estudo de Mello et al. (2011) no qual apenas o grupo que realizou exclusivamente exercício aeróbico, também de moderada intensidade e longa duração, obteve redução nesse mar-



cador. Outro resultado positivo foi encontrado no estudo de Earnest et al. (2013), porém apenas no grupo que se exercitou ao ponto de gastar 12 kcal/kg por semana, ou seja, teve uma maior duração na atividade física semanal. Na pesquisa de Stuart et al. (2013), os autores concluíram com seus resultados, que o treinamento aeróbio intervalado sem perda de peso não alterou os níveis de glicose em jejum em ambos os grupos, entretanto a expressão de GLUT4 foi aumentada nos grupos participantes. O estudo de Tibana et al. (2014), demonstrou que o treinamento concomitante realizado em intensidade alta, não obteve alterações significativas na glicose das participantes. Ou seja, com base nesses dados, a glicose sanguínea parece responder mais positivamente a treinos de moderada intensidade e longa duração.

Corroborando com esses dados, em pesquisa com 10 adolescentes diabéticos tipo I Lima et al., (p. 4, 2017) concluem que 30 minutos de exercícios aeróbicos de moderada intensidade (60% do $Vo_{2máx}$) intercalados com tiros curtos de 10 segundos, a cada 5 minutos, promovem uma redução média de 21% da glicemia com tendência de aumento na fase de recuperação. Ou seja, treinamento contínuo adicionando poucos momentos de intensidade elevada, parece seguir os padrões do treinamento contínuo convencional.

Buonani et al. (2011) apontam que o treinamento físico para 23 crianças e adolescentes obesos entre seis



e 16 anos ($12,0 \pm 3,2$ anos), realizando atividades físicas gerais com aproximadamente 70% do tempo de atividade aeróbia e 30% de trabalho com sobrecarga, três vezes por semana, com duração de 60 minutos cada sessão, durante o período de 12 semanas, trouxe melhoras nos valores de glicemia e triglicerídeos. Segundo os autores o protocolo de treinamento consistiu em atividades lúdicas, jogos cooperativos e competitivos, caminhadas, circuitos e grandes jogos, com alongamentos no início e no final das atividades. Ou seja, não necessariamente as atividades realizadas apenas no âmbito das academias de musculação são interessantes ao combate da SM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síndrome metabólica é um conjunto de patologias que aumenta o risco de mortalidade. O exercício físico nesse contexto, apresentou-se de maneira favorável como tratamento primário e não farmacológico. Os diferentes protocolos de exercício, com algumas exceções, propostos para o tratamento dos fatores que compõem a SM se mostram eficientes.

Foram identificados 12 estudos elegíveis aos critérios de inclusão e exclusão para esta pesquisa. Oito estudos tiveram tempo de intervenção entre seis e doze semanas, os restantes foram: um de 16 semanas, dois de 24 semanas e um de um ano.



Percebeu-se que a maioria das pesquisas buscou, com sucesso, nos exercícios aeróbios de moderada intensidade encontrar soluções de tratamento para a SM. Porque dos 12 estudos, nove apresentaram apenas treinamento aeróbio em seus protocolos. Três estudos apresentaram treinamento concomitante, resistido e aeróbio, e no treinamento resistido eram realizados exercícios que envolviam grandes grupos musculares.

Verificamos que foram poucos os estudos que utilizaram o treinamento concomitante e foram elegíveis a esta pesquisa, porém cada vez mais vem se estudando esse tipo de protocolo para tratamento da Síndrome Metabólica, o que é realçado pelas novas diretrizes vigentes.

Com isso cabe aos profissionais da saúde, principalmente, o profissional de Educação Física, compreender os fatores que envolvem o exercício físico no tratamento dessa Síndrome, buscando controlar ou reverter, de forma primária, os fatores que compõem este conjunto de patologias.

REFERÊNCIAS

AHA AMERICAN HEART ASSOCIATION. **What Is Metabolic Syndrome?** 2015. Disponível em: <http://www.heart.org/idc/groups/heart-public/@wcm/@hcm/documents/downloadable/ucm_300322.pdf>. Acesso em: 11 maio 2016.



BARBOSA, José Bonifácio et al. Metabolic syndrome, insulin resistance and other cardiovascular risk factors in university students. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1123-1136, Apr. 2016.

BORTOLETTO, M. S. S. et al. Síndrome metabólica, componentes e fatores associados em adultos de 40 anos ou mais de um município da Região Sul do Brasil. **Cad. saúde colet.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 32-40, mar. 2016.

BUONANI, C. et al. Prevenção da síndrome metabólica em crianças obesas: uma proposta de intervenção. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 186-192, jun. 2011.

COSTA, I. F. A. F. da et al. Adolescentes: comportamento e risco cardiovascular. **J. vasc. bras.**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 205-213, set. 2017.

DONLEY, D. A. et al. Aerobic exercise training reduces arterial stiffness in metabolic syndrome. **Journal Of Applied Physiology**, [s.l.], v. 116, n. 11, p.1396-1404, 17 abr. 2014.

EARNEST, Conrad P. et al. Dose Effect of Cardiorespiratory Exercise on Metabolic Syndrome in Postmenopausal Women. **The American Journal Of Cardiology**, [s.l.], v. 111, n. 12, p.1805-1811, jun. 2013.



ELEUTÉRIO-SILVA, Marcos Antonio et al. Short-term cardiovascular physical programme ameliorates arterial stiffness and decreases oxidative stress in women with metabolic syndrome. **J Rehabil Med**, Uppsala, v. 45, n. 6, p.572-579, maio 2013.

FREITAS, Eulilian Dias de et al. Síndrome Metabólica: uma revisão dos critérios de diagnóstico. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 403-411, set. 2008.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde 2013**: Percepção do estado de saúde, estilo de vida e doenças crônicas. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. 2014. Disponível em: <<ftp://ftp.ibge.gov.br/PNS/2013/pns2013.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde 2013**: Ciclos de vida. Brasil e Grandes Regiões. 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

JOSEPH, L. J. et al. Weight Loss and Low-Intensity Exercise for the Treatment of Metabolic Syndrome in Obese Postmenopausal Women. **The Journals Of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences**, Oxford, v. 66, n. 9, p. 1022-1029, 8 jun. 2011.



LEAL, J. et al. Um resumo do estado da arte acerca da Síndrome Metabólica. Conceito, operacionalização, estratégias de análise estatística e sua associação a níveis distintos de actividade física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 9, n. 2-3, p. 231-244. 2009.

LIMA, A. H. R. de A. et al. Treinamento Aeróbio não Altera Pressão Arterial de Mulheres Menopausadas e com Síndrome Metabólica. **Revista Brasileira de Cardiologia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 99, p. 979-987, maio 2012.

LIMA, V. A. de et al. EFEITO agudo dos exercícios intermitentes sobre a glicemia de adolescentes com diabetes tipo 1. **Rev Bras Med Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 12-15, Feb. 2017.

MALIN, S. K. et al. Exercise Training with Weight Loss and either a High- or Low-Glycemic Index Diet Reduces Metabolic Syndrome Severity in Older Adults. **Annals Of Nutrition And Metabolism**, Basel, v. 61, n. 2, p. 135-141, 2012.

MELLO, M. T. de et al. Long-Term Effects of Aerobic Plus Resistance Training on the Metabolic Syndrome and Adiponectinemia in Obese Adolescents. **The Journal Of Clinical Hypertension**, [s.l.], v. 13, n. 5, p. 343-350, 8 nov. 2011.



NIH - National Institutes of Health. **Adult Treatment Panel III Final Report:** Third Report of the National Cholesterol Education Program (NCEP) Expert Panel on Detection, Evaluation, and Treatment of High Blood Cholesterol in Adults. Bethesda: Nih Publication, 2002. Disponível em: <<http://circ.ahajournals.org/content/106/25/3143.full.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

NOBRE, R. de S. et al. Indicadores antropométricos como preditores da síndrome metabólica em adolescentes. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 1-8, 2018.

OLIVEIRA, C. C. de et al. Preditores de Síndrome Metabólica em Idosos: Uma Revisão. **Int. J. Cardiovasc. Sci.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, p. 343-353, ago. 2017.

OLIVEIRA, R. G. de; GUEDES, D. P. Performance of different diagnostic criteria of overweight and obesity as predictors of metabolic syndrome in adolescents. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 93, n. 5, p. 525-531, out. 2017.

PICORELLI, A. M. A. et al. Adesão de idosas a um programa de exercícios domiciliares pós-treinamento ambulatorial. **Fisioter. Pesqui.**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 291-308, set. 2015.



RIBAS, S. A.; SILVA, L. C. S. da. Fatores de risco cardiovascular e fatores associados em escolares do Município de Belém, Pará, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 577-586, mar. 2014.

ROMERO, Rebeca Salas et al. Effectiveness of two aerobic exercise programs in the treatment of metabolic syndrome: a preliminary study. **Gaceta Medica de México**, [s.l.], v. 150, n. 1, p. 486-493, jan. 2014.

SBC - Sociedade Brasileira de Cardiologia. Atualização da Diretriz Brasileira de Dislipidemias e Prevenção da Aterosclerose - 2017. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, online, v. 109, n. 2, p. 1-92, ago. 2017.

SBC - Sociedade Brasileira de Cardiologia. I Diretriz Brasileira de Diagnóstico e Tratamento da Síndrome Metabólica. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 84, abr. 2005.

SBC - Sociedade Brasileira de Cardiologia. V Diretriz Brasileira de Dislipidemias e Prevenção da Aterosclerose. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, online, v. 101, n. 4, p. 1-36, out. 2013.

SBC - Sociedade Brasileira de Cardiologia. VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, online, v. 1, n. 95, p. 1-51, jan. 2010.



SBC - Sociedade Brasileira de Cardiologia. VII Diretrizes Brasileiras De Hipertensão. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, online, v. 107, n. 3, p. 1-104, set. 2016.

SBEM - Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabolismo. **Síndrome Metabólica: Tratamento Não Farmacológico para Redução do Risco Cardiovascular**. Brasília: Amb Cfm, 2006. Disponível em: <https://diretrizes.amb.org.br/_BibliotecaAntiga/sindrome-metabolica-tratamento-nao-farmacologico-para-reducao-do-risco-cardiovascular.pdf>. Acesso em: 11 maio 2016.

SELIGMAN, B. G. et al. Intensive practical lifestyle intervention improves endothelial function in metabolic syndrome independent of weight loss: a randomized controlled trial. **Metabolism**, [s.l.], v. 60, n. 12, p. 1736-1740, dez. 2011.

SOARES, T. S. et al. Alimentary habits, Physical Activity, and Framingham Global Risk Score in Metabolic Syndrome. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 102, n. 4, p. 374-392, 2014.

STUART, C. A. et al. Insulin Responsiveness in Metabolic Syndrome after Eight Weeks of Cycle Training. **Medicine & Science In Sports & Exercise**, Indianapolis, v. 45, n. 11, p. 2021-2029, nov. 2013.



TIBANA, R. A. et al. Enhancing of Women Functional Status with Metabolic Syndrome by Cardioprotective and Anti-Inflammatory Effects of Combined Aerobic and Resistance Training. **Plos One**, California, v. 9, n. 11, p.1-8, nov. 2014.

VECCHIO, F. B. del; GALLIANO, L. M.; COSWIG, V. S. Aplicações do exercício intermitente na síndrome metabólica. In: FRANCHINI, E. (Org.). **Fisiologia do exercício intermitente de alta intensidade**. São Paulo: Phorte, 2014. Cap. 5. p. 83-120.

WHO. **The World Health Report 2002: Reducing Risks, Promoting Healthy Life**. Genebra: WHO, 2002.



DEGENERAÇÃO ÓSSEA EM MULHERES SEDENTÁRIAS E A PRÁTICA REGULAR DE EXERCÍCIOS FÍSICOS COMO PREVENÇÃO DA OSTEOPOROSE

11

José Antônio Mafessoli
Maria Emília Facchini Perão
André Luiz de Oliveira Braz

INTRODUÇÃO

Atualmente, com a intensificação do processo de industrialização e os baixos níveis de atividade física e exercício físico, uma ampla parcela da população está se tornando cada vez mais sedentária, o que tem sido objeto de atenção de profissionais da saúde e órgãos governamentais.

Atrrelados a esse contexto, a prevalência de sobrepeso e obesidade, como também os altos índices de osteoporose têm sido considerados um problema de saúde pública globalizado, por atingir pessoas jovens e adultas, independente do sexo e classe econômica (OLIVEIRA, 2002).

A sociedade moderna proporciona conforto resultante do avanço tecnológico, porém age de forma negativa ao



contribuir para o aumento desproporcional do sedentarismo. Assim sendo, a adoção de um estilo de vida sedentário leva à degeneração óssea e à osteoporose o que pode também estar relacionada a uma maior insatisfação, principalmente, das mulheres com a vida de um modo geral.

De acordo com Oliveira (2002), o comportamento mecânico do osso, com relação à sua resistência óssea depende em grande parte de características microestruturais e geometria da camada cortical. Nesse sentido, com o aumento da idade em mulheres e o aparecimento da menopausa, há diminuição de estrogênios que é o principal estimulador da proliferação de células ósseas.

Há também as alterações sofridas pelo osso cortical, promovendo uma diminuição da densidade óssea, que, paralelamente, há variações na espessura da camada cortical do osso em função da idade (OLIVEIRA, 2002).

Foi a partir de 1960, que a osteoporose se tornou foco de atenção mundial. Recentemente, pelo Consenso de Osteoporose em 2001, foi definida como a “epidemia do Século 21”, devido à alteração do perfil demográfico mundial, consequente ao aumento da longevidade e à diminuição das taxas de natalidade, principalmente, nos Estados Unidos da América do Norte e na Comunidade Europeia (NIH, 2001).

De acordo com Roux (2001), a osteoporose é o maior problema de saúde pública, com um terço das mulheres na menopausa sendo afetadas e, dentre essas, metade desenvolvem fraturas relacionadas com essa patologia.



Diante do exposto, procura-se com este estudo buscar respostas à seguinte questão problema: O que influencia a degeneração óssea em mulheres sedentárias e o que pode preveni-la?

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral analisar a correlação entre o sedentarismo, degeneração óssea em mulheres e a prática regular de exercícios físicos como prevenção da osteoporose.

SEDENTARISMO

A inatividade física e um estilo de vida sedentário estão relacionados a fatores de risco para o desenvolvimento ou agravamento de certas condições orgânicas, como doença coronariana ou outras alterações cardiovasculares e metabólicas. O sedentarismo é um dos fatores de risco para agravos à saúde que mais se prevalece na população mundial e brasileira, sendo identificado, atualmente, como um importante problema de saúde pública nos mais diferentes segmentos (SILVA, 2010).

De acordo com Sichieri e Souza (2008, p. 3), “sedentário, do latim *sedentarius*, tem origem na palavra *sedere* (estar sentado), é o sinônimo de inativo, passividade, ou seja, aquele que faz o mínimo possível de movimento”.

Para Souza e Silva (2009), o sedentarismo está relacionado com a diminuição da atividade física habi-



tual, uma vez que os progressos tecnológicos e culturais ganharam maiores espaços, e os indivíduos passaram a gastar menos calorias por semana em esforço físico. Para Cunha e Pozena (2009, p. 1):

o sedentarismo pode ser considerado uma epidemia mundial, pois compromete cerca de 70% da população do planeta. É considerado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) o inimigo número um da saúde pública, associado a dois milhões de mortes ao ano globalmente, e por 75% por mortes nas Américas.

Desse modo, o sedentarismo pode ser considerado como um fator de risco para doenças crônicas não transmissíveis, como diabetes tipo II, hipertensão, hipercolesterolemia, obesidade, doenças cardiovasculares, osteoporose e algumas formas de câncer.

Matsudo (2001) relata sobre a necessidade de o estímulo da atividade física regular após os 50 anos, mesmo que o indivíduo seja sedentário, visto que a manutenção da atividade física regular ou a mudança a um estilo de vida ativo tem um impacto real na longevidade.

O sedentarismo é considerado como a falta ou total diminuição de atividade física. Ele além de representar um risco pessoal de enfermidades, tem um custo econômico elevado para o indivíduo, para sua família e para a sociedade.

Nota-se que o sedentarismo são as atividades que não aumentam basicamente em nada o gasto energético, as quais



estão relacionadas com atividades como assistir à televisão, na utilização do computador, no tempo sentado no trabalho ou no seu deslocamento.

No contexto atual em que se vive, os indivíduos estão cada vez mais ocupados com os estudos, trabalho, vida social, diminuindo cada vez mais seu tempo de lazer e para a prática de atividades físicas regulares. De certo modo, o sedentarismo também não faz escolhas de sexo, faixa etária, grau de instrução, classe social, etc.

É importante ressaltar, portanto, que o sedentarismo pode ser considerado uma questão de saúde pública. Por isso, no intuito de difundir a atividade física compreendida como promoção da saúde, é fundamental enfatizar a importância das intervenções na área de políticas públicas, uma vez que a viabilidade do exercício físico contribui positivamente para a saúde. Deve-se, portanto, promover iniciativas que visam atrair as pessoas para uma vida fisicamente ativa.

Em contrapartida é necessário correlacionar a questão do sedentarismo com o envelhecimento da população. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009), em 2030, o número de idosos deverá superar o de crianças e adolescentes em cerca de quatro milhões, diferença que aumentará para 35,8 milhões em 2050. Com o aumento da expectativa de vida, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil será o sexto país do mundo com o maior número de pessoas idosas até 2025.



ENVELHECIMENTO

Existem muitas teorias sobre o envelhecimento, mas nenhuma delas por si só consegue explicar todas as alterações que acompanham esse processo, porém, sabe-se que o envelhecimento se difere de pessoa para pessoa.

Um dos maiores desafios a serem enfrentados no século XXI é o envelhecimento da população mundial. E uma das tendências mundiais vem sendo a queda do índice de mortalidade e da fecundidade, como também o prolongamento da expectativa de vida das pessoas tem levado ao envelhecimento da população (NERI, 2001).

São várias as definições e fatores que cercam o processo de envelhecimento, instituições de saúde defendem que a terceira idade tem início a partir dos 60 anos, uma vez que é nessa idade que as pessoas começam a diminuir as suas capacidades funcionais.

Desse modo, há diversos fatores que influenciam nesse processo, como o tempo, a hereditariedade, o meio ambiente, e outros aspectos, tais como: a dieta, estilo de vida, e o hábito de praticar exercícios físicos que podem afetar ou melhorar a qualidade de vida.

De acordo com Dias et al. (2012, p. 2):

o envelhecimento pode ser conceituado de diferentes formas, dentre as quais a definição mais difundida é a perda da eficiência dos processos envolvi-



dos na manutenção da homeostase do organismo, implicando decréscimo da viabilidade ou aumento da vulnerabilidade ao estresse. Dentro desse contexto, as modificações morfológicas e funcionais relacionadas ao envelhecimento constituem uma das maiores preocupações para os profissionais da área da saúde, sobretudo no que se refere à prevenção de doenças e melhora da qualidade de vida.

Para Alencar (2006, p. 53):

o envelhecimento é natural, individual, inexorável e acompanhado por mudanças biológicas, psicológicas e sociais, onde, muitas das vezes, a genética e o estilo de vida serão determinantes na qualidade desse processo, como também, as limitações físicas, podendo prejudicar as atividades básicas do dia-a-dia; em consequência, muito dos idosos acabam se isolando socialmente, causando, dessa forma, danos à sua saúde psicológica, tornando-se reflexo de um estado negativo de humor.

Até mesmo as pessoas livres de doenças correm o risco de se tornarem mais frágeis, uma vez que as reservas fisiológicas decaem e afetem a capacidade funcional. As maiores perdas de reserva fisiológica que contribuem mais diretamente com a fragilidade física são as da capacidade aeróbia, resistência cardiovascular, força, resistência motora/esquelética e integridade neural (BALSAMO; SIMÃO, 2005).

O organismo de uma pessoa idosa é diferente do organismo de uma pessoa mais jovem, visto que há o declínio da idade fazendo com que o corpo fique mais lento, diminua a resistência corporal, como também a



perda da memória, diminuição da massa corporal, dificuldades para caminhar e até para desenvolver suas atividades diárias (NERI, 2001).

De acordo com Rigo e Teixeira (2005 apud MUS-SI, 2012, p. 26),

o envelhecimento é um processo que afeta todos os indivíduos de forma lenta e gradativa, provocando alterações biológicas e socioambientais. A intensidade dessas modificações varia de indivíduo para indivíduo.

Desse modo, em se tratando do envelhecimento, o indivíduo, antes de se tornar idoso, passa por fases do ciclo vital como a infância, adolescência e idade adulta, até chegar à última fase desse ciclo, a chamada terceira idade. O processo de envelhecimento também tem suas consequências como passar por mudanças fisiológicas naturais, acompanhadas por alterações psicológicas, econômicas e sociais.

Além disso, de acordo com Santos e Borges (2010, p. 3):

As transformações ocorridas no século XX têm produzido impacto na estrutura etária da população e na distribuição quanto à morbimortalidade, o que exige mudanças nas respostas de cada sociedade em relação aos problemas de saúde. A redução da fecundidade e o aumento da expectativa de vida resultam no envelhecimento da população e aumento das taxas de doenças crônico-degenerativas, entre as quais a osteoporose.



Pode-se também citar que, o processo de envelhecimento traz mudanças na vida do indivíduo tanto físico como psicoemocional. Essas mudanças não ocorrem necessariamente de forma igual para todos os indivíduos, podendo ser vistas como algo negativo para uns ou como algo positivo para outros.

O envelhecimento é algo inevitável, por isso a importância de estar preparado para esse processo. O preparo físico e emocional beneficia um envelhecimento com qualidade. Como preparo físico podemos citar aquelas pessoas que evitam o sedentarismo, e que praticam exercícios físicos desde jovens, continuando a realizar atividades físicas na terceira idade.

Certamente essas pessoas estarão mais dispostas fisicamente e muitas terão evitado agravos à saúde como a obesidade, hipertensão, diabetes e osteoporose, por exemplo.

No entanto, as habilidades motoras diminuídas são resultados mais óbvios do processo de envelhecimento, e contribui para a fragilidade. Esse declínio é mediado por alterações na composição corporal, que levam a perdas na massa muscular e na densidade óssea (BALSAMO; SIMÃO, 2005).

A perda dessas duas composições corporais faz com que dificultem as atividades diárias do idoso, como levantar de uma cadeira, abrir uma janela, aumentando o risco de quedas, fraturas e incapacidade funcional muitas vezes em decorrência da osteoporose.



A OSTEOPOROSE

A osteoporose é uma doença cada vez mais comum, tornando-se um dos maiores problemas de saúde pública. Segundo Dantas e Oliveira (2003) é uma doença que praticamente incapacita a pessoa, é crônica e não contagiosa, que se caracteriza também pela perda dos níveis ótimos de cálcio dos ossos. “A porosidade e diminuição da densidade da massa óssea é causada pela reabsorção do cálcio e pela falha dos osteoblastos (células responsáveis pela formação óssea)” (DANTAS; OLIVEIRA, 2003, p. 35).

De acordo com Santos e Borges (2010, p. 2):

a osteoporose é uma doença metabólica do tecido ósseo, caracterizada por perda gradual da massa óssea, que enfraquece os ossos por deterioração da microarquitetura tecidual óssea, tornando-os mais frágeis e suscetíveis a fraturas. A perda da independência funcional, decorrente da incapacidade de deambular, é a principal consequência da fratura de quadril, seja por limitação funcional ou por medo de quedas. A inatividade física leva à piora da osteoporose e aumenta ainda mais os riscos de quedas e novas fraturas.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), 1/3 das mulheres brancas acima de 65 anos são portadoras da osteoporose (6). Apesar de ser uma doença predominante em mulheres, ela também atinge os homens, estimando-se que cerca de 1/5 dos homens brancos acima



de 60 anos tem 25% de chance de adquirir uma fratura osteoporótica (OMS, 2005).

A osteoporose pode ser classificada em primária e secundária. Segundo Zalli et al. (2012), a osteoporose primária é aquela relacionada ao envelhecimento, podendo ser do tipo senil, em que há a predominância da redução da formação óssea ou pós-menopáusica, na qual decorre o aumento na reabsorção óssea. A osteoporose secundária é causada por doenças crônicas e/ou pelo o uso de medicamentos, que alteram o metabolismo ósseo, acarretando perda da massa óssea. Segundo Balsamo e Simão (2005, p. 15),

a massa óssea aumenta durante a infância e adolescência, atingindo seu pico entre 18 e 20 anos, quando se estabiliza e, posteriormente, diminui progressivamente, em ambos os sexos, entre 35 e 40 anos, com um declínio maior na mulher após a menopausa.

No entendimento de Quitiliano (2003 apud PEREIRA; TASSA, 2011, p. 2), “os ossos do nosso corpo crescem até o final da adolescência e atingem a densidade mineral por volta dos 30 - 40 anos de idade [...]”. É nessa faixa etária que os ossos começam a perder a massa óssea que, em mulheres após a menopausa, esse processo é mais acelerado.

É importante destacar que devido à alta prevalência da osteoporose, ela é atualmente considerada uma relevante questão de saúde pública mundial, uma vez



que seus efeitos são complicados para a saúde física e psicossocial. Em muitos casos, promove a invalidez da pessoa devido às deformidades ou até mesmo incapacidades nas pessoas que são afetadas.

Além disso, a osteoporose apresenta uma resistência óssea mais comprometida, aumentando um risco maior de fraturas, mais notadamente nos ossos do punho, quadril e coluna vertebral, causando muita dor.

Outro fator importante a ser destacado, é que a osteoporose é assintomática, lenta e progressiva. Apresenta uma natureza silenciosa fazendo com que não se tenha um diagnóstico antes que ocorra alguma fratura.

Pode-se constatar, que a osteoporose atinge até dez vezes mais as mulheres do que os homens. Nos homens pode ocorrer após os 65 anos de idade. No caso das mulheres, 30% a 40% das mulheres, a osteoporose é gravíssima, ocasionando muitas fraturas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o tipo de pesquisa, métodos adotados e a maneira como os dados foram coletados, visando apresentar resultados que atinjam aos objetivos traçados inicialmente na pesquisa.

A pesquisa pode ser definida como

[...] um procedimento formal, com métodos de pensamento reflexivo, que requer um tratamento



científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (LAKATOS; MARCONI, 2006, p. 15).

Segundo Lakatos e Marconi (2006, p. 46), o método pode ser

o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimento válido e verdadeiro –, traçado o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

No que se refere ao delineamento da pesquisa, este trabalho foi classificado como de revisão bibliográfica. Gil (2007) descreve a revisão bibliográfica como o desenvolvimento de um estudo na tentativa de explicar um problema a partir das teorias publicadas em diversos tipos de fontes. A realização da pesquisa bibliográfica é fundamental para que se tenha o conhecimento e a análise das principais contribuições teóricas sobre um determinado assunto.

Com relação à abordagem deste estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Richardson (1999), é compreendida como aquela que tem a função de descrever a complexidade de determinado problema, contribuir no processo de mudança de determinado grupo, como também possibilitar o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.



Com relação aos fins, considerou-se como exploratória e descritiva. Exploratória porque busca fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema para melhor conhecimento acerca do tema. Segundo Gil (2007, p. 41), a pesquisa exploratória “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Conforme o mesmo autor Gil (2007, p. 75), “[...] a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Quanto aos meios se considerou a pesquisa como bibliográfica, pois teve como base livros, artigos, revistas e internet entre outros, referentes ao assunto abordado como fundamentação teórica. Lakatos e Marconi (2006, p. 71) descrevem que essa pesquisa, ou de fontes secundárias, compreende toda literatura já tornada pública em relação ao assunto estudado, “desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações [...]”.

Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas referências disponíveis na biblioteca do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE); na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e de artigos científicos disponíveis em bancos de dados na Internet. Os artigos foram



pesquisados por meio de bancos de dados na Internet, extraídos dos sites “Bireme”, “SciELO”, “Lilacs”, “Medline”, “Pubmed”, “Medlineplus”, “Emedicine.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo com Lerner et al. (2000), a osteoporose é uma enfermidade que afetará pelo menos três em cada vinte mulheres brasileiras e, conclui que as mulheres acima de 55 anos são as principais vítimas.

São vários os fatores de risco para o desenvolvimento da osteoporose em mulheres, tais como: medicamentos, estilo de vida e deficiências nutricionais e a diminuição de estrogênio, sendo o maior fator para a perda de massa óssea em mulheres. No entanto, ainda não está esclarecido, segundo Lerner et al. (2000), de que forma o estrogênio tem a função de protetor sobre os ossos. Acredita-se, portanto, que o estrogênio pode ajudar na absorção de cálcio de forma mais rápida e limitar a sua saída do osso.

Assim sendo, de acordo com Gali (2001), a osteoporose é mais comum nas mulheres do que nos homens, e, principalmente em mulheres após a menopausa. Por ser uma doença osteometabólica, a osteoporose atinge especialmente mulheres, brancas e acima dos 65 anos. Isso acontece como consequência de que as mulheres possuem ossos mais finos, menos densos e mais suscetíveis a perda da massa óssea.



Polito (2010 apud SENA; SOUSA, 2013, p. 8) menciona que:

Em mulheres brancas, a osteoporose pode ser definida como uma densidade mineral óssea (DMO) menor que 2,5 desvios-padrão da DMO de adultos jovens, é uma doença esquelética sistêmica caracterizada por diminuição da massa óssea e deterioração microarquitetural do tecido ósseo, com consequente aumento da fragilidade óssea e susceptibilidade à fratura.

É importante ressaltar que, a redução de massa óssea, especialmente, em mulheres após a menopausa, é resultado de fatores de risco como: influência genética, tabagismo, utilização de forma elevada de cafeína e o sedentarismo.

Zabaglia et al. (1998), também afirma que a osteoporose atinge mais cedo nas mulheres menopausadas do que nos homens, considerando-se os seus efeitos característicos dessa fase. Na mulher menopausada ocorre devido ao aumento da reabsorção óssea característica do hipoes-trogenismo.

Por outro lado, de acordo com Landau et al. (1998), mulheres acima do peso apresentam menor risco de desenvolver a osteoporose, sendo consequência do esforço a que os ossos são submetidos pelo excesso de peso, causando maior remodelação.

Nesse sentido, não há dúvida de que a adoção de uma dieta adequada e a prática de exercícios regulares possuem efeitos decisivos sobre a saúde óssea.



O exercício físico quando bem orientado beneficia todas as faixas etárias, causa várias alterações fisiológicas e diminui as limitações em vários grupos especiais. Franchi e Montenegro (2005, p. 3) afirmam:

quanto mais ativa é uma pessoa menos limitações físicas ela tem. Dentre os inúmeros benefícios que a prática de exercícios físicos promove, um dos principais é a proteção da capacidade funcional em todas as idades e gêneros.

Mulheres, idosos e pessoas com osteoporose sofrem bastante com a perda da capacidade funcional, que é a capacidade que as pessoas têm para conseguir realizar as atividades da vida diária, por exemplo, subir uma escada, agachar-se ou até mesmo levantar da cama, tornando-se uma difícil tarefa de ser realizada todos os dias. Muitas vezes essa perda funcional está relacionada com a inatividade física ou com a própria patologia. Por isso, a prática de atividade física se torna indispensável na vida das pessoas com perdas funcionais, envelhecimento cronológico e patologias.

Entre os grupos especiais, estão as mulheres e os idosos, que sofrem muito com a osteoporose e as consequências prejudiciais advindas dela. Logo, o exercício físico é considerado relevante para a manutenção da massa óssea, prevenção da perda óssea e controle do aumento da densidade mineral óssea.



De acordo Ocarino e Serakides (2006), a prática de esportes, musculação, no geral, exercícios físicos têm sido cada vez mais indicados na prevenção da osteoporose, uma vez que ajuda também a manter a massa muscular, tornando os ossos mais resistentes a possíveis fraturas.

Os mesmos autores afirmam que exercícios como natação e hidroginástica são importantes, porém os exercícios mais conhecidos como treinamento de força, são fundamentais para a manutenção da massa óssea, sendo um fator indispensável para a prevenção e tratamento da osteoporose (OCARINO; SERAKIDES, 2006). Assim, o treino de força parece ser o exercício mais recomendado, sobretudo por propiciar

estímulos osteogênicos de forma segmentada, trazendo benefícios direto para a osteogênese e, principalmente, indiretos pela redução de quedas, causando também um aumento da força (BALSAMO; SIMÃO, 2005, p. 37).

Nieman (1999) destaca que exercícios mais vigorosos até os 30 anos de idade, acompanhado de uma ingestão adequada de cálcio, favorece o aumento de massa óssea e com isso faz a prevenção dos possíveis problemas de osteoporose, principalmente, no período da menopausa, visto que os ossos que receberam tensão decorrentes do exercício físico tendem a fortalecerem-se mais.



No entanto, é fundamental destacar que qualquer treinamento intenso sem orientação médica e de profissional habilitado para o controle do treinamento, pode ser prejudicial à densidade óssea.

Matsudo (2001) também comenta que caminhadas por trinta minutos, com uma intensidade moderada, é ótimo para prevenção da osteoporose. O autor também afirma que exercícios com pesos são recomendados pelos prováveis benefícios sobre o sistema ósseo. Esta atividade favorece o aumento de força, coordenação, flexibilidade e diminui o risco de quedas, especialmente em idosos (MATSUDO, 2001).

Pode-se destacar que exercícios físicos como suportar o peso do próprio corpo é fundamental para a saúde do esqueleto humano. Toda a tensão mecânica do peso do corpo vai se constituir como o principal fator exógeno, já que vai atuar sobre o desenvolvimento e remodelação óssea.

Zabaglia et al. (1998, p. 4) lembram que a prescrição do exercício vai depender se o objetivo é a prevenção, tratamento ou reabilitação, e sugere:

- a) Prevenção: Caminhada e trote (algumas pesquisas mencionam as atividades intensas na água garantem melhoras).
- b) Já para indivíduos com alto risco de osteoporose ou com presença de fraturas, estas atividades são contraindicadas, sendo preferível atividades aquáticas como hidroginástica e natação e o ciclismo estacionário. O fundamental para o indivíduo é



fortalecer a musculatura, principalmente da região abdominal e lombar evitando movimentos que requeiram flexão da coluna ou torção do tronco (área frágil em pacientes em crise). Evitar atividades de impacto e agilidade como: Tênis, golfe e boliche.

De acordo com Oliveira e Navarro (2011, p. 4) “é um consenso na literatura especializada que atividades físicas de maior sobrecarga decorrente do peso corporal, bem como o treinamento de força, causem estímulos osteogênicos, devido ao aumento do estresse mecânico localizado nos ossos”.

Para Silva e Lópes (2002), todo indivíduo sedentário tem mais probabilidade de adquirir osteoporose do que outra que pratique atividade física, como o suportar o próprio peso do corpo.

O exercício físico, portanto, tem sido visto como fator de proteção para a diminuição da densidade mineral óssea (DMO). Tem fundamental importância para prevenção, manutenção e aquisição de massa óssea, promovendo aumento de DMO, menor incidência de fraturas, diminuindo, assim, a mortalidade e morbidade.

Oliveira e Navarro (2011, p. 5) ainda comentam que:

o treinamento de força, muitas vezes também chamado de treinamento resistido ou exercício de força, consiste em uma atividade voltada para o desenvolvimento das funções musculares através da aplicação de sobrecargas, podendo esta ser imposta através de pesos livres, aparelhos específicos, elásticos ou a própria massa corporal.



Os mesmos autores também acrescentam que outro fator de prevenção é a promoção na adolescência, exercícios físicos com estímulos mecânicos para que os ossos cheguem ao maior pico de massa óssea, diminuindo, no caso das mulheres, na fase pós-menopáusia, uma baixa de DMO com possíveis consequências no processo degenerativo (OLIVEIRA; NAVARRO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade esclarecer sobre a importância da atividade física para pessoas portadoras de osteoporose. É fundamental que elas adquiram o hábito de praticar exercícios para que, assim, possam prevenir a osteoporose, tendo em vista que o sucesso do tratamento também depende da participação do indivíduo no cumprimento de medidas terapêuticas.

O sedentarismo com a diminuição de estrogênio é um dos principais fatores de risco para o surgimento da osteoporose, pois a falta de exercícios ou a inatividade em decorrência da redução do estímulo mecânico ao osso leva à reabsorção de cálcio, intensificando a predisposição de se ter osteoporose.

A osteoporose, portanto, é uma das enfermidades com maior ocorrência mundial, que ataca em maior número as mulheres, especialmente na pós-menopausa, aliada à diminuição da produção de estrogênio. Como



consequência, a qualidade de vida das mulheres com osteoporose diminui, em vista das indisposições, dores e fraturas que possam ocorrer.

A atividade física é fundamental para prevenção da osteoporose e, quando praticada precocemente previne a perda da massa óssea e, conseqüentemente, a osteoporose. A atividade física apresenta efeitos benéficos com relação à manutenção e aumento de minerais ósseos. No entanto, para que se tenha o aumento da densidade óssea resultante da atividade física, vai também depender da qualidade do exercício.

Assim sendo, exercícios com pesos para mulheres portadoras de osteoporose são mais relevantes para prevenção e tratamento dessa patologia. Os exercícios físicos mais efetivos para prevenir o aumento da velocidade de perda da massa óssea são aqueles em que o peso do corpo precisa ser sustentado, treinamento com pesos para aumento de força e resistência muscular localizado com impacto.

Entretanto, a associação entre a atividade física e os benefícios sobre a densidade óssea ainda não está totalmente esclarecida, uma vez que o efeito do exercício físico sobre o tecido ósseo é localizado e vai depender muito da intensidade, tipo e frequência de duração da atividade física.

Como recomendação, há a necessidade de mais estudos embasados cientificamente, que possam espe-



cificar melhor e de forma clara, qual a intensidade, duração e frequência dos exercícios que promovam uma densidade óssea mais saudável e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida para as pessoas com osteoporose.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. S. S. **A educação nutricional aportando dimensões sócio-políticas para um envelhecer bem-sucedido:** vivências do Programa Terceira Idade em Ação/UFPI. 2006. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

BALSAMO, S.; SIMÃO R. **Treinamento de força:** para osteoporose, fibromialgia, diabetes tipo 2, artrite, reumatóide e envelhecimento. São Paulo: Phorte, 2005.

CUNHA, N. F. da S.; POZENA, R. Projeto “construindo um futuro saudável através da prática da atividade física diária”. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, p. 52-56, jan./mar. 2009.

DANTAS, E. H.M.; OLIVEIRA, R. J. **Exercício, maturidade e qualidade de vida.** Rio de Janeiro: Shape, 2003.



DIAS, C. P. et al. Relação entre os níveis de atividade física e qualidade de vida de idosos sedentários e fisicamente ativos. **Rev. bras. geriatr. gerontol.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 635-642, out./dez. 2012.

FRANCHI, Kristiane Mesquita Barros; MONTENEGRO, Renan Magalhães. Atividade física: uma necessidade para a boa saúde na terceira idade. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 18, n. 3, p. 152-156, 2005.

GALI, Jose Cesar. Osteoporose. **Acta Ortop. Bras.** São Paulo, v. 9, n. 2, p. 3-12, abr./jun. 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

IBGE. **Indicadores sociodemográficos e de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/.../indic_sociosau-de/.../indicsaude.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

LANDAU, C. et al. **O livro completo da menopausa: guia da boa saúde da mulher**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.



LERNER, B. R. O cálcio consumido por adolescentes de escolas públicas de Osasco, São Paulo. **Revista Nutrição**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 57-63, jan.-abr., 2000.

MATSUDO, S. M. M. **Envelhecimento e atividade física**. Londrina: Midiograf, 2001.

MUSSSI, L. H. Entendendo a incontinência, em todas as fases da vida. **Revista Portal de Divulgação**, n. 25, p. 26-44, set. 2012.

NERI, A. L. Velhice e qualidade de vida na mulher. In: NERI, A. L. (Org.). **Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas**. São Paulo: Papirus, 2001.

NIEMAN, D. C. **Exercício e saúde**. Como se prevenir de doenças usando o exercício como seu medicamento. São Paulo: Manole 1999.

NIH Consensus Development Panel on Osteoporosis Prevention, Diagnosis, and Therapy. **Osteoporosis prevention, diagnosis, and therapy**. v. 17, n. 1, p. 1-45, mar. 2001.



OCARINO, N. de M.; SERAKIDES, R. Efeito da atividade física no osso normal e na prevenção e tratamento da osteoporose. **Rev. Bras. Med. Esporte**, v. 12, n. 3, p. 164-168, maio/jun., 2006.

OLIVEIRA, L. G. **Osteoporose: guia para diagnóstico, prevenção e tratamento**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

OLIVEIRA, R. A. P. F. de; NAVARRO, A. C. Os benefícios do treinamento de força no aumento da densidade mineral óssea em mulheres menopausadas associada à dieta rica em cálcio. 2011. **RBNE - Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, São Paulo, v. 5, n. 25, p. 25-34, 2011.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Programa de envelhecimento ativo: uma política de Saúde**. Brasília; Organização Pan-Americana de Saúde; 2005. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

PEREIRA, D. F.; TASSA, K. O. M. Atividade física na terceira idade: percepção de idosos sobre a prática e importância da hidroginástica. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 156, p. 1-1, mayo 2011.



RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROUX, S. The genetics of osteoporosis. **Joint Bone Spine**, v. 68, n. 6, p. 482-486, dec. 2001.

SANTOS, M. L. dos; BORGES, G. F. Exercício físico no tratamento e prevenção de idosos com osteoporose: uma revisão sistemática. **Fisioter. Mov., Curitiba**, v. 23, n. 2, p. 289-299, abr./jun. 2010.

SENA, M. F. de; SOUSA, E. C. de. **Atividade física e osteoporose: uma revisão bibliográfica em artigos brasileiros publicados nas bases de dados eletrônicas LILACS E SCIELO, no período 2007 a 2012**. 2013. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2012.2/MATHEUS_SENA.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2015.

SICHIERI, R.; SOUZA, R. A. Estratégias para prevenção da obesidade em crianças e adolescentes. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 24, p. S209-S234, 2008.

SILVA, R. S. et al. Atividade física e qualidade de vida. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 15, n. 1, p. 115-120, 2010.



SILVA, K. M. S; LÓPEZ, R. F. A. Hidroginástica e osteoporose. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 44, p. 1-1, jan. 2002.

SOUZA, C. de O.; SILVA, R. de C. R. Fatores associados ao excesso de peso em crianças e adolescentes brasileiros: revisão. **Nutrire Rev. Soc. Bras. Aliment. Nutr.**, São Paulo, v. 34, p. 201-216, dez. 2009.

ZABAGLIA, S. F. C. et al. Estudo exploratório da associação entre o perfil lipídico e a densidade mineral óssea em mulheres menopausadas, em hospital de referência em Campínas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 779-786, out./dez. 1998.

ZALLI, M. et al. **Geriatría para clínicos**: medicina aplicada à terceira idade. Rio de Janeiro: Revinter, 2012.



SOBRE OS AUTORES

André Luiz de Oliveira Braz

Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Docente no Centro Universitário de Brusque e na Faculdade Avantis – Balneário Camboriú. *Email:* braz_andre@hotmail.com

Adonis Marcos Lisboa

Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Docente no Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* adonislisboa1969psico@gmail.com

Almir Schmitt Netto

Mestre em Ciências do Movimento pela Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* almirschn@gmail.com

Amanda dos Santos

Licenciada e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. Professora de Musculação na GM Academia e Personal Trainer – Guabiruba/SC. *E-mail:* amandadspersonal@gmail.com

Andrei Bósio

Licenciada e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. Professora da Rede Municipal de Brusque/SC. *E-mail:* andreiabosio1@hotmail.com



Ariane Petroski de Britto

Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* ari.petroski@unifebe.edu.br

Camila da Cunha Nunes

Doutora em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau. Docente no Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* camila.nunes@unifebe.edu.br

Daisy Paula de Souza

Licenciada e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* daysipauladesouza@unifebe.edu.br

Fernanda de Farias Crespi

Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* fernandafariascrespi@gmail.com

Fernanda Scarlet Nasgewartz Tottene

Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* fernandascarletn@unifebe.edu.br

Gabriel Felipe Schutz

Licenciado e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* gabrielfelipesjb@hotmail.com

Gabrielle de Mello

Licenciada e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* b_llele@unifebe.edu.br



Janaina Coelho

Licenciada e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* jana_coelho2012@hotmail.com

Jéssica Thaís Voss

Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. Acadêmica do Curso de Bacharelado em Educação Física da UNIFEBE. *E-mail:* jhessi_thais@hotmail.com

Jhoubert Marck Perazza Schaefer

Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* jhouberth3@icloud.com

João Derli de Souza Santos

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenador do curso de Educação Física e Docente no Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* derli@unifebe.edu.br

José Antônio Mafessoli

Licenciado e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* tonhomafessoli@hotmail.com

Jovani Baron

Licenciada e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Brusque/SC. *E-mail:* jovani.baron@unifebe.edu.br



Kamila Trainotti

Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* kamila.nt@hotmail.com

Lucas Duarte

Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. Acadêmico do Curso de Bacharelado em Educação Física da UNIFEBE. *E-mail:* lucas_duarte@unifebe.edu.br

Lucas de Souza

Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* lucas_souza99@hotmail.com

Marco Aurelio da Cruz Souza

Mestre em Performance Artística Dança pela Universidade de Lisboa. Docente no Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

Maria Eduarda Baron

Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* mdudda_baron@hotmail.com

Maria Emília Facchini Perão

Licenciada e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. Professora de Educação Física em São João Batista/SC. *E-mail:* mariaemiliaperao@hotmail.com



Paulo Bohn Junior

Licenciado e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. Professor de musculação e personal trainer. *E-mail:* paulobohnjunior@gmail.com

Rafael José Paes

Licenciado e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. Professor de musculação e personal trainer. *E-mail:* rafaelpaes@unifebe.edu.br

Suzan Gracieli Modsiéski

Licenciada e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* suzangracieli@unifebe.edu.br

Tais Tamara Juncks

Licenciada e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* tais_fofa@yahoo.com.br

Tatiane Maurici

Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque. *E-mail:* tatiane.maurici@gmail.com



Editora UNIFEBE

Fundação Educacional de Brusque

Centro Universitário de Brusque

Endereço: Rua Dorval Luz, 123 - Bloco C - Sala 12

Bairro Santa Terezinha - Brusque - SC

CEP: 88352-400

Caixa Postal: 1501

Telefone: (47) 3211-7207

Site: www.unifebe.edu.br

E-mail: editora@unifebe.edu.br



Práticas Emergentes em Educação Física

O livro reúne trabalhos de acadêmicos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), orientado por seus professores de estágio. São recortes de experiências vivenciadas em espaços escolares, espaços de saúde, academias, e outros, do município de Brusque e regiões vizinhas, cumprindo uma exigência curricular, resultando no Relatório Final da disciplina de Estágio Supervisionado. Ao finalizarem o estágio, socializam as experiências vividas com os demais acadêmicos, por meio da elaboração de Relatório Final, composto por uma pesquisa científica, algumas aqui compiladas.



EDITORA
UNIFEBE

