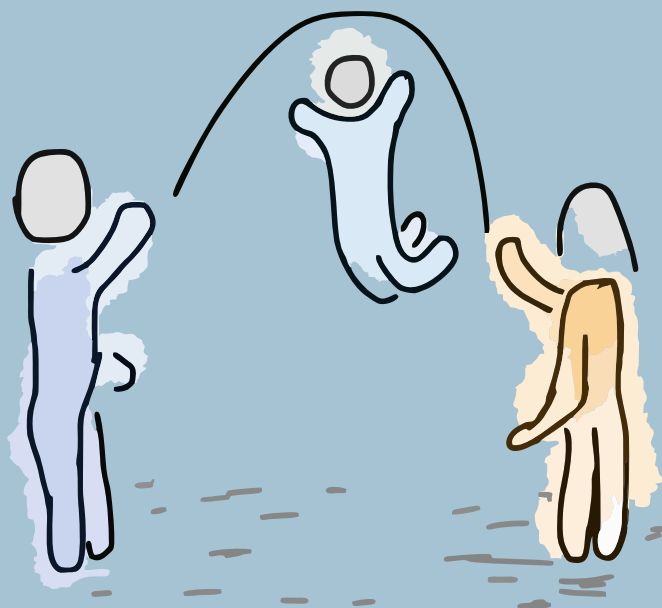


EDUCAÇÃO FÍSICA, INFÂNCIA E SAÚDE EM DISCUSSÃO COLETÂNEA DE ESTUDOS



Evandro Salvador Alves de Oliveira & António Camilo Cunha
Organizadores



EDUCAÇÃO FÍSICA, INFÂNCIA E SAÚDE EM
DISCUSSÃO: COLETÂNEA DE ESTUDOS

Evandro Salvador Alves de Oliveira
Antônio Camilo Cunha
Organizadores

EDUCAÇÃO FÍSICA, INFÂNCIA E SAÚDE EM
DISCUSSÃO: COLETÂNEA DE ESTUDOS
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,

Brasil

Copyright © by autor, 2020.

E2446 – Oliveira, Evandro Salvador Alves de.; Cunha, António Camilo (Orgs.)
Educação física, infância e saúde em discussão: coletânea de estudos.
Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-81417-14-7



10.29388/978-65-81417-14-7

Vários Autores

1. Educação Física. 2. Infância. 3. Saúde. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 372.86

CDU – 61

Revisão: Jonathan Emanuel Paulo de Oliveira - Lurdes Lucena

Capa: Alberto Ponte Preta

Imagem Capa: MJ Jin por Pixabay

Diagramação: Lurdes Lucena

Índice para catálogo sistemático

Educação Física

372.86



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valéria Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Mc – Rep. Dominicana
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Un. of the W. L., St. Augustine – Trinidad & Tobago
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimès / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz, Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordovi Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, especialmente, o empenho e contribuição intelectual dos autores e autoras que colaboraram para a produção desta primeira coletânea que compõe a série: “Educação Física, Infância e Saúde em discussão”. Ficamos muito honrados por terem aceitado a compartilhar conhecimentos que atravessam a temática desta proposta. Agradecemos pelos trabalhos elaborados, principalmente por trazerem análises e reflexões importantes para que este primeiro livro pudesse ser publicado. Aproveitamos, também, para agradecer os parceiros que colaboraram com o financiamento desta obra.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
<i>Lorena Cristina Curado Lopes</i>	
1.	3
EVOLUÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA À SAÚDE NA SÍNDROME DE DUBOWITZ	
<i>Bruno Manchini Varoli - Márcia Greguol</i>	
2.	17
EFEITOS DO EXERCÍCIO AERÓBIO NA SÍNDROME METABÓLICA: INTER-RELAÇÕES E ASPECTOS CONCEITUAIS	
<i>Caroline Freitas Rezende - Marcos Duoderlin Polito</i>	
3.	39
BENEFÍCIOS DOS PROGRAMAS EDUCATIVOS E RECREATIVOS MULTIPROFISSIONAIS NA PREVENÇÃO DE DOENÇAS ASSOCIADAS À OBESIDADE	
<i>Wainny Rocha Guimarães Ritter - Carmen Silvia Grubert Campbell</i>	
4.	51
O ESPORTE COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO: INTERVENÇÃO-AÇÃO ATRAVÉS DO VÔLEI DE PRAIA	
<i>Tulio Salis Demellas - Evandro Salvador Alves de Oliveira - Fábio Junior Paes de Moraes</i>	
5.	65
A RECREAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE TECNOLÓGICA	
<i>Amanda Pereira Araújo da Silva - Marcelo Máximo Purificação</i>	
6.	75
DA CRISÁLIDA À BORBOLETA: POR UMA METÁFORA SOBRE A LIBERDADE DA CRIANÇA PARA BRINCAR E SE MOVIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Roselaine Kuhn - Antônio Camilo Cunha - Elenor Kunz</i>	
7. RECREIOS PROMOTORES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA?	93
<i>Inês Silva - Beatriz Pereira - José Eugenio Fernández</i>	
8.	105
PESQUISA E EXTENSÃO COM CRIANÇAS NA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: RELAÇÕES ENTRE BRINCAR, SUPER-HERÓIS E MÍDIA	
<i>Evandro Salvador Alves de Oliveira - Cristiane Oliveira Souza - Danielle Oliveira Freitas - Wellington Sousa Lima - Ramão Marques dos Santos Filho</i>	

9.	121
O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIFIMES – MINEIROS/GO	
<i>Monyzza Muryell Barbosa Silva - Suzane Ribeiro Milhomem</i>	
10.	135
DISCIPLINA E AUTO-ORGANIZAÇÃO INFANTO JUVENIL: EXPERIÊNCIA DO PROJETO ARTE E VIDA	
<i>Paulo Henrique Torres Sulino - Suzane Ribeiro Milhomem</i>	
SOBRE OS AUTORES	151

APRESENTAÇÃO*

A abrangência desta coletânea “Educação Física, Infância e Saúde” reflete a riqueza e pluralidade da Educação Física como área de conhecimento. Cada capítulo é uma história bem contada, com conteúdo relevante e atualizado que auxiliará na formação de estudantes e profissionais da área.

A parte 1 do livro é composta por 4 capítulos dedicados a apresentar o exercício físico em uma perspectiva voltada à saúde. No capítulo 1, é relatado o efeito de um programa de exercício físico estruturado sobre aptidão física de um indivíduo com Síndrome de Dubowitz, uma rara desordem autossômica recessiva, que ainda não foi explorada no campo do exercício físico. Já o capítulo 2, apresenta uma atualização sobre o papel do treinamento aeróbico sobre a síndrome metabólica. O capítulo 3 traz uma inovadora abordagem de manejo da obesidade na infância, através de programas educativos e recreativos multiprofissionais como medidas de prevenção de doenças associadas à obesidade. O capítulo 4 trata do esporte como ferramenta de combate às drogas, e relata a experiência do projeto de intervenção com vôlei de praia no município de Alto Taquari – Mato Grosso.

A parte 2 trata da criança e sua relação com o brincar. O capítulo 5 aborda o papel da recreação na educação infantil no contexto da sociedade tecnológica e as inter-relações entre criança e tecnologia. O capítulo 6 “Da crisálida à borboleta por uma metáfora sobre a liberdade da criança para brincar e se movimentar na educação infantil”, os autores promovem uma reflexão sobre a construção da verdade do sujeito por meio das brincadeiras. Já o capítulo 7 discute a importância dos recreios para a promoção do desenvolvimento da criança. No capítulo 8 “Pesquisa e extensão com crianças na brinquedoteca universitária: relações entre brincar, super-heróis e mídia”, é discutido o papel da brinquedoteca como espaço que oportuniza as crianças explorarem, experimentarem e produzirem culturas lúdicas próprias da infância.

A parte 3 do livro é voltada à formação estudantil. No capítulo 9 é problematizado o protagonismo discente dentro do curso de bacharelado em Educação Física. Já no capítulo 10, que trata do “Projeto Arte e Vida: autonomia e auto-organização infanto-juvenil”, os autores relatam a experiência com o Jiu-Jitsu como ferramenta metodológica para a formação social de crianças e adolescentes.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-14-7-f.1-2

Finalmente é um júbilo para todos a edição de um livro com tamanha variedade de conteúdos que enriquece a literatura científica na área da Educação Física. Esperamos que esta obra traga grande contribuição à formação dos leitores.

Tenham uma ótima leitura!

Lorena Cristina Curado Lopes¹

¹ Doutoranda em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestrado em Nutrição e Saúde pela UFG. Especialização em Fisiologia do Exercício CEAFI-PUC/GO (2012) e graduação em Educação Física pela Unievangélica - Anápolis (2010). Professora Adjunta do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES).

1. EVOLUÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA À SAÚDE NA SÍNDROME DE DUBOWITZ*

Bruno Manchini Varoli¹

Márcia Greguol²

Introdução

A Síndrome de Dubowitz é um tema pouco estudado em todo o mundo. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi desenvolver um estudo de caso o qual investigou a qualidade de vida e atividade física de um adolescente com a síndrome. Na investigação o olhar foi direcionado aos efeitos que a prática de atividade física provocou na saúde de um sujeito. Para tanto, foram avaliados a composição muscular, cardiorrespiratória e neuromuscular de um indivíduo do sexo masculino que apresenta a Síndrome de Dubowitz, que passou por diversos acompanhamentos e tratamentos durante dezoito meses.

O objetivo central da pesquisa consistiu em verificar a influência e impacto de dezoito meses da aplicação de um programa de exercícios físicos nas variáveis da aptidão física relacionada à saúde. Mais especificamente, buscamos identificar o comportamento das variáveis da aptidão física relacionada à saúde antes e após um ano de prática de exercícios físicos regulares, bem como analisar a evolução do quadro do indivíduo portador da Síndrome de Dubowitz após a prática de exercícios físicos na perspectiva de seus cuidadores.

A Síndrome de Dubowitz foi primeiramente descrita em 1965 pelo Dr. Victor Dubowitz, sendo herdada de forma autossômica recessiva e ainda não existem testes laboratoriais para diagnóstico. Geralmente o portador da síndrome tem retardo do crescimento e baixo peso ao nascer. Em seguida, a criança é por vezes rotulada como tendo déficit de crescimento, atraso de linguagem e também é comum a presença de voz estridente ou anasalada (DIAS, 2004).

*DOI – 10.29388/978-65-81417-14-7-f.3-16

¹ Bacharel em Esporte pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: bmyaroli@gmail.com

² Possui mestrado e doutorado pela Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo (2005) e Pós-doutorado pela Universidade de Pádua (Itália) em Atividade Física Adaptada. Atualmente é professora adjunta do Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade Física e Deficiência (GEPAFID). mgreguol@gmail.com

Devido a fatores como baixo peso e hipotonia muscular, a prática regular de exercícios físicos se torna necessária, pois é acompanhada de benefícios que se manifestam sob todos os aspectos do organismo. Do ponto de vista muscular, auxilia na melhora da força e da flexibilidade, fortalecendo os ossos e as articulações. No caso de crianças, pode ajudar no desenvolvimento das habilidades psicomotoras. As pessoas que deixam de ser sedentárias e passam a ser um pouco mais ativas diminuem o risco de morte por doenças do coração em 40% (BAIENSE, 2005). Isso mostra que uma pequena mudança nos hábitos de vida é capaz de provocar uma grande melhora na saúde e na qualidade de vida.

Já no campo da saúde mental, a prática de exercícios ajuda na regulação das substâncias relacionadas ao sistema nervoso, melhora o fluxo de sangue para o cérebro, ajuda na capacidade de lidar com problemas e com o estresse, auxiliando também na recuperação da autoestima. Existe uma redução da ansiedade e do estresse, ajudando no tratamento da depressão, tendo efeitos no convívio social do indivíduo, tanto no ambiente de trabalho quanto no ambiente familiar.

A Síndrome de Dubowitz tem característica ligada ao desempenho intelectual que beira a normalidade ou oligofrenia discreta, com tendências para hiperatividade, diminuição do prazo de atenção, teimosia e timidez. Tendo em vista as características anteriormente citadas, a prática de exercícios físicos pode ser uma estratégia interessante para tentar garantir ao indivíduo com a síndrome um desenvolvimento o mais próximo possível do normal. Para tanto, porém, é necessário que os profissionais que lidam com a prescrição de exercícios tenham conhecimentos básicos sobre a síndrome e as reais possibilidades dos indivíduos que a possuem (DIAS, 2004).

O exercício físico para pessoas com necessidades especiais é muito importante no processo de inclusão social, pois auxilia na socialização, na melhora do equilíbrio emocional, mas para que isso ocorra com excelência é necessário que todas as atividades que envolvam as pessoas com síndrome, todos os materiais, procedimentos e métodos devam ser adaptados e individualizados.

Revisão de literatura sobre a síndrome de Dubowitz

Na literatura existente não há um grande número de trabalhos publicados relacionados a esse tema. A fim de contextualizar brevemente e conceitualmente sobre a síndrome de Dubowitz, este tópico destina-se a, primeiramente, tratar da fisiopatologia e seus conceitos, e na segunda parte será explorado a síndrome de Dubowitz e a ausência de L-carnitina.

A Síndrome de Dubowitz foi primeiramente descrita em 1965 pelo Dr. Victor Dubowitz e só mais tarde, em 1971, designada como síndrome de Dubowitz por Gorlin & Opitz ambos na University Medical School of Wisconsin (DIAS, 2004). É uma condição rara, encontrada em cerca de 200 pessoas em todo mundo e hoje é descrita como um processo de herança autossômico recessiva.

A seguir estão listadas características gerais da Síndrome de Dubowitz, embora haja um grande grau de variância entre os indivíduos portadores. Geralmente, a criança tem retardo do crescimento intrauterino e tem baixo peso ao nascer. Posteriormente, a criança é por vezes rotulada como tendo déficit de crescimento. Na parte da cabeça tem normalmente microcefalia, o rosto é pequeno e alongado com a idade. Outras características são as orelhas proeminentes, apresentando displasias e sendo propensa a otite média. O nariz pode ter uma ponta nasal ampla, a boca pode ter um palato arqueado elevado, a fissura de palato submucosa, ou insuficiência faríngea. Os dentes podem ter crescimento prejudicado, ou em falta, estando sujeitos à deterioração. As características gastrointestinais podem incluir falta de apetite, vômitos frequentes, diarreia crônica ou refluxo gastresofágico (MENDES, 2006).

Alguns são muito propensos a eczema e alergias severas. Também pode haver ondulação sacral, cabelo escasso, e em alguns pode haver hipotonia. O indivíduo pode ter tendência à hiperatividade ou ter um curto espaço de atenção. O atraso de linguagem também é comum pelo fato de os indivíduos apresentarem uma voz estridente ou nasal.

Os maiores problemas da criança parecem estar relacionados com o sistema imunológico, podendo ser propensos a infecções recorrentes, anemia, leucemia, linfoma e neuroblastoma. Há um grande aspecto de fenótipos podendo afetar os sistemas imune, hematológico, neurológico, urológico, cardiovascular, músculo esquelético, digestivo, as regiões cutâneas, os dentes e os olhos. O quadro clínico ocular inclui: estrabismo, inflamação nos canais lacrimais e alterações no fundo do olho (DIAS, 2004).

É uma síndrome herdada de forma autossômica recessiva e não há teste laboratorial para diagnóstico, sendo feito clinicamente, após exclusão de outras síndromes genéticas. Não se sabe ainda localização do gene nem sua patogenia sendo sugerida com fator responsável, a ação intracelular de genótipo mutante em várias ocasiões durante o período pré e pós-natal do desenvolvimento (SMITH, 1985).

Por outro lado, a carnitina é um complexo proteico presente em todas as mitocôndrias do corpo. É armazenada nos músculos esqueléticos onde é ne-

cessária para transformar os ácidos graxos em energias para atividades musculares. A principal fonte de carnitina é na alimentação, sendo mais abundantes em alimentos de origem animal, tais como carne e produtos derivados do leite (STRYER, 1996).

São raras as manifestações de carência de carnitina e estas são na maior parte das vezes de origem hereditária, e caracterizadas por fraquezas musculares, infiltrações gordurosas nas fibras do músculo, hipoglicemia, aumento de concentração de amônia cardiomiopatia. Estes sintomas podem acontecer também em consequência de situações especiais, como acidúria, hemodiálise ou após longos períodos de nutrição parenteral (LENINGER, 1995).

Sintomas de deficiência de carnitina incluem baixa capacidade de exercício, com início rápido de fraqueza e dores musculares. As deficiências de carnitina resultam em acúmulo de gorduras nos músculos e desordens funcionais nos músculos cardíacos e esqueléticos. As manifestações como cansaço e baixa tolerância a exercícios físicos se dão pela fraqueza muscular que decorre da interrupção da rota metabólica da beta-oxidação e da consequente interrupção da ATP.

Pressupostos metodológicos

No caso apresentado é importante destacar que o estudo desenvolvido, baseado em uma perspectiva descritiva, foi realizado com um adolescente do sexo masculino (G.M.V.), nascido em 22/06/1993, diagnosticado com a Síndrome de Dubowitz e ausência de L-carnitina.

O diagnóstico da Síndrome foi obtido com alguns meses de vida, por ortopedistas e geneticistas da faculdade de Medicina Julio Mesquita Filho. Após o diagnóstico, GMV foi submetido a cirurgias, tanto para alívio de algumas sequelas da síndrome como para tratar do Pé Torto Congênito (PTC).

No que tange à terapia medicamentosa aplicada no estudo, podemos esclarecer que o uso de medicamentos durante cada momento do crescimento de G.M.V. foi de extrema importância. Logo nos primeiros meses de vida foi submetido à alimentação de alto valor nutritivo devido ao seu baixo peso. Também foi diagnosticada a falta de L-carnitina, proteína produzida pelo corpo humano que em seu caso não era produzida. Por esta razão, a ingestão da mesma passou a ser feita uma vez por dia (10 ml ao dia) até a atualidade.

Por volta de seus 14 anos foi detectada a falta de ferro. Por esse motivo, a ingestão de um comprimido de ferro pela manhã com suco de laranja natural

foi mantida até seus 16 anos. No ano seguinte, foi recomendada por um neurologista a suplementação de 10 ml por dia de cafeína.

Com esta medida, G.M.V. passou de uma pessoa apática e cansada mentalmente para uma pessoa mais ativa e disposta. Além destes remédios, foi recomendado pelo médico e pelo nutricionista o uso de creatina durante seis meses, intercalando dois meses tomando e dois meses sem tomar o suplemento, juntamente com WheyProtein® isolado como complementação alimentar. Com todas essas suplementações foi avaliado que, por tomar a cafeína e ficar muito ativo, começou a perder massa magra. Por esse motivo foi sugerido que a família procurasse um psiquiatra, que dosou a ingestão de cafeína e recomendou rispiridona 0,5g uma vez ao dia. Esta última medida fez com que o adolescente ficasse ativo, porém um pouco mais calmo do que antes, diminuindo a perda de massa.

A respeito da terapia não medicamentosa, importa sublinhar que o jovem com a síndrome foi submetido a vários tratamentos com fonoaudióloga, psicóloga, psiquiatra, dentista, nutricionista e terapeuta ocupacional. G.M.V. foi um estudante que permaneceu na escola particular até o 4º ano do ensino fundamental, e sempre auxiliado por profissionais das mais diversas áreas. Além disso, o adolescente praticou alguns esportes a partir dos seus 16 anos de idade, como natação, judô, kung-fu, futebol, handebol, vôlei e tênis, porém periodicamente apenas a natação e o treinamento resistido. Também participou de aulas de ensino musical com utilização de instrumentos como bateria e baixo.

Cabe ressaltar que o participante desse estudo esteve envolvido em ações dinâmicas por um período de dezoito meses. As sessões dos treinos foram realizadas na cidade natal de G.M.V., com exercícios físicos regulares, a saber: natação em uma piscina de 15 m x 10 m, duas vezes por semana, por quarenta e cinco minutos por sessão sendo nadado de 150 m a 300 m por dia; pilates, acompanhado por uma fisioterapeuta durante duas vezes na semana, com sessenta minutos por sessão, em uma sala com aparelhos específicos de pilates, com ênfase na correção postural, fortalecimento e flexibilidade; o treinamento com peso foi outro tipo de atividade desenvolvida, que ocorreu em uma academia e com acompanhamento de um profissional de Educação Física. É importante explicar que no início das atividades do treinamento resistido foi feito um trabalho onde se procurou desenvolver as capacidades coordenativas e de equilíbrio, para que G.M.V. pudesse melhorar sua consciência corporal, tendo assim maior facilidade de domínio corporal. Na fase final desse treinamento a ênfase foi dada aos exercícios com pesos, de modo a trabalhar os principais grupos musculares.

Vale destacar, ainda, que nos primeiros três meses de contato com o participante, o treinamento foi composto por três séries de quinze repetições, com intervalos de trinta a sessenta segundos entre as séries, com objetivo de adaptar o indivíduo à execução correta dos movimentos envolvidos, melhorando sua capacidade física. Por fim, do quarto ao décimo oitavo mês os treinamentos foram compostos por três séries de oito a doze repetições, com intervalos de um minuto entre as séries, objetivando o ganho de massa muscular e força, sendo realizadas duas vezes por semana com duração de sessenta minutos por sessão.

Os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados foram previamente selecionados de acordo com as especificidades desse estudo. Em outras palavras, todos os testes das variáveis da aptidão física relacionada à saúde foram realizados em dois momentos: antes e depois de um período de dezoito meses de prática de exercícios físicos. Os testes realizados foram os seguintes: composição corporal, capacidade cardiorrespiratória e força muscular.

Na massa corporal (kg) a medida do peso foi realizada em balança digital, com capacidade para suportar cento e oitenta quilos, com precisão de cinquenta gramas. Para determinar o peso, com o mínimo de roupa possível e sem calçado, o adolescente deveria posicionar-se sobre a plataforma, em pé e de costas para o monitor demonstrativo de peso, devendo permanecer imóvel para evitar oscilações na medida observada.

Para identificar os números da estatura (cm) do jovem em estudo foi medida com uma fita métrica de escala graduada e com precisão de medida de 0,1 milímetro acoplada à parede. O jovem foi orientado a se posicionar, sem calçado, de costas para a fita métrica, mantendo o corpo na posição ereta com os calcanhares unidos e braços relaxados ao lado do corpo.

A respeito da análise das dobras cutâneas, a unidade de medida foi verificada considerando os milímetros. Para a mensuração das medidas de dobras cutâneas foi utilizado um adipômetro, modelo Hapender (Cescorf)®, de superfície de contato oval, pressão constante de 10g/mm² independente e precisão estabelecida em 0,1 mm. Para a mensuração da somatória das dobras foi utilizado o protocolo de Lohman, Roche & Martorel (1988) e Heyward (2000). Três medidas foram mensuradas para cada dobra, registrando-se apenas a que obtive valor intermediário entre elas. A equação adotada para obtenção da porcentagem de gordura corporal foi a seguinte: % de gordura = 0,29288 (soma) – 0,0005 (soma²) + 0,15845 (idade) – 5,76377, onde a soma equivale à somatória das dobras (abdômen + tríceps + suprailíaca + coxa).

Na avaliação da capacidade cardiorrespiratória possibilitou constatar os níveis do consumo máximo de oxigênio (VO₂ máx), em que foi utilizado o analisador de gases da marca K4b2 da COSMED®. O protocolo utilizado no laboratório foi um teste máximo progressivo que consistiu de três minutos a 4 km/h, e a partir daí com a alteração da velocidade de 1 km/h a cada minuto, até a exaustão máxima do avaliado. Após o fim do teste, o jovem voltou para a recuperação com três minutos a 4 km/h.

A força muscular foi a última capacidade física avaliada, esta que verificou a resistência de força abdominal. Para tanto, foi realizado um teste de trinta segundos de abdominais. G.M.V. ficou em decúbito dorsal, com as pernas semi-flexionadas e os pés apoiados ao chão. Com os braços flexionados e cruzados sobre o peito, o jovem teve que realizar o máximo de flexões abdominais em velocidade, mas sem deixar os braços se afastarem do peito, e tocando as costas no chão, durante 30 segundos.

Para efeitos de obter mais informações a respeito do sujeito da pesquisa, os pais de G.M.V. receberam um questionário enviado por e-mail, no qual descreveram suas percepções sobre as principais mudanças ocorridas durante os meses em que o adolescente participou do cronograma de prática dos exercícios físicos. O questionário foi elaborado contendo três perguntas: Qual sua percepção geral sobre o trabalho realizado de prática de exercícios físicos nos últimos 18 meses por GMV? Na sua opinião, houve melhoras nos últimos 18 meses de trabalho diário? Quais e por quê? Dentro os diversos trabalhos e acompanhamentos, qual achou o mais importante para o desenvolvimento nos últimos 18 meses durante o trabalho? Por quê?

Para a análise estatística desta pesquisa foram apresentados dados que permitiu a construção de uma análise descritiva. Para destacar as mudanças nas variáveis, foram calculadas as porcentagens de alteração dos resultados. Os dados foram analisados no programa SPSS 18.0.

Resultados e discussões acerca do estudo

A seguir são apresentados na tabela os resultados obtidos pelo jovem nas duas avaliações realizadas, bem como as porcentagens de alteração observadas e análise dos dados.

Na tabela verificou-se as variáveis da aptidão física relacionada à saúde.

Tabela 1: Variáveis da aptidão física

Avaliações:		1	2		
Datas:		29/9/2010	23/3/2012		
Idade (anos):		17,3	18,8		
Período: 72 semanas					
COMP. CORPORAL	UNIDADE	TESTE 1	TESTE 2	≠ABSOLUTA	%MELHORA
Método Dobras Cutâneas					
Gordura	%	6,9	9,8	2,9	42
Peso Gordo	Kg	2,4	3,8	1,4	58
Peso Magro	Kg	31,7	35,2	3,5	11
TESTE CARDIORRESPIRATÓRIO					
VO ₂ máx	ml/Kg/min	28,3	36,4	8,1	28
TESTE NEUROMUSCULAR					
Força Estática Dinamometria					
Manual D	Kgf	18,7	24,2	5,5	29
Manual E	Kgf	20,1	28,6	8,5	42
Força Dinâmica/Coordenação/Equilíbrio					
Abdominais	Repet/min	16	23	7	43

Fonte: organizado pelos autores

Os testes foram realizados no dia 29/9/2010, quando o sujeito tinha 17,3 anos e no dia 23/3/2012, quando já tinha 18,8 anos. Sua porcentagem de gordura passou de 6,9% para 9,8%, obtendo uma diferença absoluta positiva de 2,9, sendo que ganhou 1,4 kg de peso gordo e 3,5 kg de peso magro. Isso significou uma porcentagem de melhora de 42% na gordura corporal, 58% no seu peso gordo e 11% de melhora no peso magro. Tendo em vista G.M.V. não produz L-carnitina, a qual é responsável pela sintetização de gordura, esta porcentagem de aumento de gordura foi positiva.

Nos testes neuromusculares seu ganho também foi relevante, obtendo um aumento de 5,5kgf em sua força estática manual direita e 8,5kgf na força

estática manual esquerda, tendo uma porcentagem de melhora de 29% e 42%, respectivamente. Sua resistência de força dinâmica medida através de testes abdominais também passou de dezesseis repetições por minuto para vinte e três, alcançando uma diferença de sete repetições por minuto, com uma porcentagem de melhora de 43%. Essas diferenças foram positivas no sentido que o ganho de força é essencial para suas atividades e bem-estar diário.

Na primeira análise do teste cardiorrespiratório, seu VO_2 máximo foi correspondente a 28,3ml/kg/min e na segunda análise seu VO_2 foi correspondente a 36,4ml/kg/min, obtendo então uma diferença absoluta de 8,1ml/kg/min e uma porcentagem de melhora de 28%. Tendo em vista que a capacidade cardiorrespiratória é importante para G.M.V. consiga realizar suas atividades diárias com disposição e sem cansaço físico excessivo (característica da síndrome), a melhora desta aptidão é essencial para a sua qualidade de vida.

De modo geral, pessoas com deficiência física obtêm efeitos positivos para saúde física, mental e social pela prática regular de atividades de lazer ou esportivas adaptadas, tenham essas finalidades competitivas ou não (SOUZA, 1994). Diversos estudos têm evidenciado a importância da prática regular da atividade física como meio de prevenir doenças associadas ao sedentarismo (HEATH, 1997). Apesar disso, a participação de pessoas com deficiência em programas de atividades físicas regulares é inferior ao do restante da população.

Visto que a síndrome de Dubowitz é ainda pouco conhecida entre os profissionais da área da saúde, ainda são escassas as informações disponíveis para aqueles que atuam nas áreas de Educação Física e Esporte. Tal fato pode dificultar ainda mais a participação de indivíduos com esta condição em programas de atividade física.

De forma geral, segundo Haddad et al. (1997), pessoas com deficiências motoras, da mesma maneira que a população geral, apresentam elevados índices de sedentarismo. Essa condição implica, além de uma série de problemas, normalmente aumento da obesidade, tornando o sujeito mais suscetível às diversas enfermidades.

Sabendo que a inatividade física tanto na síndrome de Dubowitz ou em qualquer população pode aumentar os riscos do aparecimento de doenças crônicas e outros fatores de risco, faz-se importante a conscientização da importância da atividade física por pessoas com esta condição. Este fato reforça a importância da prática de atividades físicas por G.M.V.

De acordo com Labronici et al. (2000), a prática de atividades físicas por pessoas com deficiência é um mecanismo facilitador da inclusão na sociedade. Zuchetto & Castro (2002) ressaltam o apoio da importância da família e dos

amigos para auxiliar as pessoas com deficiência a adotar um estilo de vida mais ativo. Fox et al. (2000) destacam a influência da atividade física no desenvolvimento biopsicossocial, possibilitando a melhora da saúde e da qualidade de vida do praticante.

Para o indivíduo com deficiência que se envolve constantemente em atividades físicas, ocorre grande sensação de bem-estar, percepção de possuir melhor imagem corporal e o reforço de sua autoestima (ZUCHETTO; CASTRO, 2002). Esses benefícios psicológicos conseguidos com influência da prática regular da atividade física se refletem, de modo geral, nas relações de trabalho, na vida afetiva e social. Além disso, Samulski & Noce (2002) apontam existir como resultado das práticas de atividades físicas redução dos níveis de ansiedade, do estresse e da depressão; melhora no humor; aumento do bem-estar físico e psicológico; melhor funcionamento orgânico geral e disposição física e mental aumentada. De fato, observamos na literatura que os efeitos da atividade física estão inversamente relacionados com a incidência de doenças cardiovasculares e obesidade, assim como proporcionam diversos benefícios psicológicos (YEUNG, 1996). Isso sugere que a atividade física pode ser uma estratégia valiosa para a auto regulação do humor em situações da vida diária.

Tendo em vista que a síndrome de Dubowitz tem por características a depressão, timidez, estresse e hipotonia muscular, a prática regular de atividade física por G.M.V., incentivada pela família advinda, foi de suma importância para que ocorressem melhoras em todos esses fatores. Certamente tais benefícios oportunizam uma maior independência, desenvolvendo seus aspectos afetivos e sociais, melhorando suas capacidades físicas e sua composição corporal, o que influencia diretamente seu bem-estar físico e mental.

De acordo com as entrevistas realizadas com os pais de GMV, a prática regular de atividades físicas nos 18 meses analisados foi de grande importância para sua saúde e qualidade de vida. Segundo um dos cuidadores: “O trabalho realizado com GMV foi de grande importância para seu bem-estar, trazendo diversos benefícios para sua saúde como: disposição, força e ânimo para realizar suas tarefas diárias básicas. Percebo que a prática de exercícios físicos é indispensável na vida de GMV. Quando por qualquer motivo ele deixa de realizar estas atividades, consequentemente se sente cansado, sem força e até mal-humorado, mudando um pouco seu relacionamento para com as pessoas.”

Ainda de acordo com o outro cuidador: “Hoje penso que este trabalho poderia ter começado antes, pois todas estas melhoras se devem a um acompanhamento rigoroso da parte de todos os profissionais envolvidos em seu tratamento.”

Como se observa, a opinião dos pais reflete a importância que a atividade física tem para a saúde global de GMV, o que foi evidenciado nos testes da aptidão física relacionada à saúde.

“Em relação à segunda pergunta, acho que este trabalho diário trouxe sim benefícios para vida de G.M.V. Como dito anteriormente, as melhoras percebidas em relação a G.M.V. foram: disposição física, melhora no humor, melhora na capacidade de se relacionar com outras pessoas e melhora na sua auto-estima, principalmente em relação à sua estrutura física no que diz respeito à sua percepção corporal.”

“Já na terceira pergunta, em nossa opinião nenhum dos treinamentos se faz mais importante que o outro, isto porque todos estão relacionados com o desenvolvimento de G.M.V., alguns mais na parte física, outros mais na parte psicossocial, porém todos os tratamentos só obtiveram tamanho êxito por estarem associados e cada um dentro de sua especificidade.”

Considerações finais

Observamos, por meio dos relatos dos cuidadores, que a prática regular de atividades físicas durante os 18 meses de acompanhamento foi de grande importância na vida de G.M.V. De acordo com a entrevista, os benefícios ultrapassaram os aspectos físicos, abrangendo também melhoras nos aspectos psicológicos e sociais.

É possível concluir que a prática de atividades físicas durante os dezoito meses foi importante para a melhora de todas as variáveis analisadas no estudo, como gordura corporal, consumo de oxigênio máximo ($VO_{2máx}$), força de preensão manual e força abdominal. Além disso, a atividade física, na percepção dos cuidadores do jovem, foi de grande relevância para sua saúde e qualidade de vida em geral, tornando-o mais autônomo em suas atividades e contribuindo para sua vida social.

Mais estudos na área são de extrema importância, de modo que as informações levantadas possam servir como subsídio para que profissionais da área da saúde possam direcionar suas ações para incluir indivíduos com a síndrome de Dubowitz em suas práticas profissionais.

Referências

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **Prova de esforço e prescrição de exercícios**. Rio de Janeiro: Revinter, 1994.

ARAÚJO, P. **Desporto adaptado no Brasil: Origem, institucionalização e atualidade.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/INDESP, 1998.

ASTRAND, P. O.; RODAHL, K. **Tratado de fisiologia do exercício.** 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAIENSE, A. F. **A importância da atividade física.** Goiás. Disponível em: <<http://www.boasaude.uol.com.br>>. Acesso em: 28 jul. 2005.

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

BOUCHARD, C. **Atividade física e obesidade.** 1. ed. São Paulo: Manole, 2003.

COELHO, C. F. et al. Aplicações clínicas da suplementação da L-carnitina. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 8, n. 5, 2005.

COOPER, K. H. **Capacidade aeróbia.** Rio de Janeiro: Fórum, 1972.

DIAS, V. G. et al. Síndrome de Dubowitz: relato de caso. **Arq. Brasileiro de Oftalmologia**, São Paulo, v. 67, n. 2, p. 337-340, 2004.

DORNAS, P. B. et al. **Imunodeficiência primária: quando investigar, como diagnosticar.** Salvador: UFBA; Departamento de pediatria, 2010.

FARINATTI, P. **Fisiologia e avaliação Funcional.** São Paulo: Sprint, 1992.

FOX, K. R. et al. The case of exercise in the promotion of mental health and psychological well-being. In: BIDDLE, S. J. H.; FOX, K. R.; BOUTCHER, S. H. (Ed.). **Physical activity and psychological Well-being.** London: Routledge, 2000. p. 1-9.

HADDAD, S. et al. The effect of short term Aerobic physical training using upper limbs in paraplegic persons with mild to moderate hypertension. **Arq Bras Cardiol.** v. 69, p. 169-163, 1997.

HEATH, G. W.; FENTEN, P. H. Physical activity among persons with disabilities: A public Health Perspective. **Exerc. Sport Sci Rev.** v. 25, p. 195-234, 1997.

HEYWARD, V. H.; STOLARCZYK, L. M. **Avaliação da Composição Corporal Aplicada.** São Paulo: Manole, 2000.

JACKSON, A. S.; POLLOCK, M. L. Generalized equations for predicting body density of men. **British Journal of Nutrition.** v. 40, p. 497-504, 1978.

LABRONICI, R. H. D. D. et al. Sport as integration factor of the phically handicpped in our socity. **Arq Neuropsiquiatr.** v. 58, p. 1092-1099, 2000.

- LENINGER, A. L. **Princípios de Bioquímica**. 2. ed. São Paulo: Sarvier, 1995. 269 p.
- LOHMAN, T. G.; ROCHE, A.; MARTORELL, R. **Anthropometric standardization reference manual**. Champaign: Human Kinetics, 1988.
- MATSUDO, V. R.; MATSUDO, S. M. M. Avaliação e prescrição da atividade física na criança. **Revista da associação dos professores de educação física de Londrina**. v. 10, n. 17, p. 46-55, 1995.
- MELLO M. T.; TUFIK S. **Atividade física, exercício físico e aspectos psicobiológicos**. Editora Guanabara-Koogan, 2004. p. 51-57.
- MELLO, M. T. et al. Epidemiologia do padrão de sono em adultos desportistas portadores de lesão medular. **Rev Port Med Desp**, v. 13, p. 89-100, 1995.
- MENDES, V.; SCHUBERT, R. Centro de Reabilitação para crianças com necessidades especiais Recanto Nossa Senhora de Lourdes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA, 2., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2006.
- PETROSKI, E. L. **Antropométrica: Técnicas e Padronizações**. Porto Alegre, 1999.
- SAMULSKI, D. M.; NOCE, F. Atividade física, saúde e qualidade de vida. In: SAMULSKI, D. M. (Org.). **Psicologia do Esporte: Manual para Educação Física, Psicologia e Fisioterapia**. São Paulo: Manole, 2002. p. 301-318.
- SMITH, D. W. **Síndrome de Malformação congênita: aspectos genéticos ideológicos e clínicos**. São Paulo: Manole, 1985. 671 p.
- SOUZA, P. **O esporte na paraplegia e tetraplegia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1994.
- STRYER, L. **Bioquímica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1996. 419 p.
- YEUNG, R. R. The acute effects off exercice on mood state. **Journal of Psychosomatic Research**, v. 40, p. 123-141, 1996.
- ZUCHETTO, A.; CASTRO, R. As Contribuições das Atividades Físicas para a Qualidade de Vida dos Deficientes Físicos. **Revista Kinesis**, v. 26, p. 52-68, 2002.

2. EFEITOS DO EXERCÍCIO AERÓBIO NA SÍNDROME METABÓLICA: INTER-RELAÇÕES E ASPECTOS CONCEITUAIS*

Caroline Freitas Rezende³

Marcos Duoderlin Polito⁴

Introdução

A síndrome metabólica (SM) também é conhecida como síndrome X, síndrome da resistência à insulina, quarteto mortal ou síndrome plurimetabólica, que é caracterizada pelo agrupamento de vários fatores de riscos cardiovasculares como hipertensão arterial, resistência à insulina, hiperinsulinemia, diabetes do tipo 2, obesidade e dislipidemia (MARTIN; WATKINS; RAWSEY, 2004).

A associação da SM com doenças cardiovasculares vem aumentando a mortalidade geral em cerca 1,5 vezes e a mortalidade cardiovascular em cerca de 2,5 vezes (LAKKA et al., 2002; GIRMAN et al., 2004)

Até o momento não se estabeleceu ainda uma causa única para o desenvolvimento da SM, porém, a obesidade abdominal e a resistência à insulina desempenham um papel fundamental na gênese desta síndrome (GRUNDY et al., 2004).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) preconiza a resistência à insulina como fator necessário para a caracterização da síndrome metabólica em conjunto com mais dois outros fatores, podendo ser: obesidade central medida por meio da razão cintura-quadril (RCQ), para mulheres maior que 0,90 cm e para homens maior que 0,85 cm, ou ainda índice de massa corporal (IMC) maior que 30 kg/m², pressão arterial maior ou igual a 140/90 mmHg, triglicérides

*DOI – 10.29388/978-65-81417-14-7-f.17-38

³ Bacharel em Educação Física – Universidade Estadual de Londrina (UEL).
E-mail: carol.freitas.rezende2@gmail.com

⁴ Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2006) e Pós-Doutor em Fisiopatologia Clínica e Experimental pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2015). Professor Associado do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina e Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Respostas Cardiovasculares e Exercício (GECardio/UEL). É Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e orientador permanente de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL (Centro de Educação Física e Esporte - Universidade Estadual de Londrina) e do Programa Multicêntrico de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas (Departamento de Fisiologia - Universidade Estadual de Londrina).

maior ou igual a 150 mg/dL, HDL para homens menor que 35 mg/dL e para mulheres menor que 39 mg/dL e diabetes mellitus tipo 2 (STEEMBURGO; DALL'ALBA; GROSS, 2007).

Já pelos critérios do International Diabetes Federation (IDF) 2005, para a caracterização da Síndrome Metabólica é obrigatória a presença da obesidade central que, frequentemente, está associada à resistência à insulina (sendo que a glicemia de jejum alterada passa a ser um dos critérios facultativos). Deste modo os valores utilizados são: obesidade central medida por meio da circunferência abdominal maior ou igual a 90 centímetros para os homens e 80 centímetros para as mulheres, pressão arterial maior ou igual a 130/85 mmHg, glicemia de jejum maior ou igual a 100 mg/dl ou diagnóstico de diabetes mellitus tipo 2, triglicerídeos maior ou igual a 150 mg/dl, e lipoproteína de alta densidade (HDL) menor que 40 mg/dl para os homens e menor que 50 mg/dl para as mulheres (INTERNATIONAL DIABETES FEDERATION, 2008).

Existem muitas definições para a Síndrome Metabólica, porém a definição do Terceiro Painel de Tratamento em Adultos do Programa Nacional de Educação em Colesterol (NCEP/ATP III) é a mais usada. Nesta definição tem-se um diagnóstico mais facilmente aplicável à prática diária, listando-se apenas características fenotípicas, onde o indivíduo deve apresentar a combinação de ao menos três componentes, como: obesidade central medida por meio da circunferência abdominal maior ou igual a 102 centímetros para os homens e 88 centímetros para as mulheres, pressão arterial maior ou igual a 130/85 mmHg, glicemia de jejum maior ou igual a 110 mg/dl ou diagnóstico de diabetes mellitus tipo 2, triglicerídeos maior ou igual a 150 mg/dl, e lipoproteína de alta densidade (HDL) menor que 40 mg/dl para os homens e 50 mg/dl para as mulheres (JOURNAL OF THE AMERICAN MEDICAL ASSOCIATION, 2001).

No Brasil, ainda se observa uma carência de dados populacionais com relação a taxas de prevalência dessa síndrome. No entanto, em 2007 foi realizado um estudo transversal em Vitória-ES, com 1.663 participantes, com idades entre 25 e 64 anos, utilizando-se dos critérios NCEP/ATP III, foi diagnosticada uma prevalência de aproximadamente 30% para a população geral, havendo um aumento desta prevalência com o avançar da idade: 15,5% na faixa entre 25 e 34 anos e 48,3% na faixa entre 55 e 64 anos (SALAROLI et al., 2007).

Em outro estudo transversal também publicado em 2007, com 1.561 indivíduos de uma área urbana, mostrou uma prevalência de SM de 25,4% nesta população estudada, sendo cada vez maior com o avançar da idade, especialmente em mulheres, e com a piora do nível socioeconômico (MARQUEZINE et al., 2008).

Como estratégia para diminuir a incidência da SM, estudos epidemiológicos e clínicos têm demonstrado que a prática de atividade física é um importante fator para a prevenção (AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE, 2001).

Neste sentido, o exercício aeróbio vem sendo eficientemente comprovado no auxílio do tratamento da obesidade e bastante eficaz para a redução da gordura corporal (MILLER, 1999), sendo esta modalidade mais relatada, pois envolve grandes grupos musculares (MC'ARDLE, 2008). Deste modo, considerando que a população vem se tornando cada vez mais inativa fisicamente, e que este fator pode ser um sério agravante para o desenvolvimento da SM, este estudo tem como objetivo revisar estudos que abordem a importância da prática de exercício aeróbico na SM.

Aspectos metodológicos

Para o desenvolvimento do estudo, foram revisados alguns estudos publicados nas bases de dados Pubmed, Scielo e Lilacs. Os descritores utilizados foram: exercício físico, exercício aeróbio, obesidade, síndrome metabólica, hipertensão arterial, dislipidemia, diabetes do tipo 2 e resistência à insulina.

Para a seleção dos artigos, utilizou-se do critério que fossem publicados na língua portuguesa ou inglesa e que todos deveriam relacionar o exercício aeróbio ou a atividade física a algum dos fatores de risco envolvidos na caracterização da síndrome metabólica.

Portanto todos os outros artigos que mesmo abordando estes temas, não fizessem referência ao exercício aeróbio ou atividade física foram excluídos da revisão.

Exercício aeróbio e síndrome metabólica

Segundo a OMS, a prática regular de atividade física reduz o risco de mortes prematuras, doenças do coração, diabetes tipo 2, atua na prevenção ou redução da hipertensão arterial, resistência à insulina, dislipidemia e previne o ganho de peso. Adicionalmente o condicionamento físico adquirido com o exercício, reduz a mortalidade e morbidade, mesmo em indivíduos que se mantêm obesos, como encontramos no Inquérito domiciliar sobre comportamentos de risco e morbidade referida de doenças e agravos não transmissíveis (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, a associação entre SM e exercício físico parece ser positiva. Deste modo, Menezes (2004) ao relacionar os efeitos de um programa de exercício físico estruturado, composto por exercício aeróbico com duração de um ano, quatro vezes na semana, com os componentes da SM em homens e mulheres, observou-se que a intervenção com exercício físico estruturado foi eficiente na elevação dos níveis de HDL-colesterol e na redução dos níveis de pressão arterial, os quais podem contribuir para um maior sucesso dos programas de exercício físico no controle da síndrome metabólica.

O The Kuopio Ischemic Heart Disease Risk Factor Study em pesquisa realizada na Finlândia, com duração de quatro anos, incluindo 1005 participantes homens, investigou a associação entre a atividade física no tempo de lazer e aptidão cardiorrespiratória com o desenvolvimento da SM. Os resultados demonstraram que os sujeitos com elevada aptidão cardiorrespiratória e praticantes de atividades físicas vigorosas tinham 2/3 menos SM do que comparados aos inativos (LAAKSONEN et al., 2002).

Em um estudo publicado com o objetivo de examinar se as modificações de estilo de vida afetariam as concentrações de leptina (peptídeo secretado pelos adipócitos, importante na regulação da quantidade de gordura corporal), onde participaram 186 homens com SM e sedentários, que foram divididos em quatro grupos: um grupo controle, um grupo sob intervenção dietética, o terceiro grupo submetido a programa de exercícios físicos e o quarto grupo combinando dieta hipocalórica e exercícios. Ao final de um ano de intervenção foi percebido que as modificações no estilo de vida em longo prazo, com a diminuição da ingestão de lipídeos e o aumento da atividade física, reduziram as concentrações plasmáticas de leptina, o IMC e a gordura corporal, os quais foram associados com a redução da ingestão dietética e aumento de atividade física (RESELAND et al., 2001).

Um estudo conduzido por Katzmarzyk (2000), evidenciou alterações importantes em todos os componentes da SM em 621 indivíduos sedentários e com diagnóstico de SM, após treinamento aeróbico. Tais resultados indicaram melhoras positivas nos componentes da SM. Hamdy e colaboradores (2003), estudaram 24 indivíduos obesos com SM, e após seis meses de exercício físico de intensidade moderada, os resultados indicaram perda de peso de aproximadamente 6,6%, com melhora na sensibilidade a insulina e na função endotelial, a respeito do grau de tolerância a glicose.

Em um outro estudo que teve como proposta estudar a relação entre os níveis de atividade física de lazer com a diferença nas características do conjunto de anormalidades da SM, em um grupo de aproximadamente vinte mil

peessoas, de ambos os sexos constatou-se que tanto elevados níveis de aptidão, quanto de atividade física tem relação inversa com os marcadores da SM (WHALEY et al., 1999).

Resultados semelhantes foram encontrados após pesquisa em 1069 homens de meia idade, que tinha por objetivo associar o tempo de atividade física de lazer, aptidão cardiovascular e a síndrome metabólica, observando que um estilo de vida sedentário não está apenas associado a SM, mas também é um componente dela (LAKKA et al., 2003).

Em um estudo de Kullo, Hensrud & Alisson (2002), de corte transversal realizado com 360 sujeitos, em Minessota nos Estados Unidos, utilizando como base os critérios do NCEP (2001), foi encontrada a prevalência de SM por volta de 19,4% em homens de meia idade com elevado nível socioeconômico, observando-se uma relação inversa entre aptidão cardiovascular e SM.

Exercício aeróbio e obesidade

Em relação aos exercícios físicos, para a população em geral, o recomendado é praticar pelo menos 30 minutos de atividade aeróbica de moderada intensidade, diariamente. Mesmo que o exercício físico não promova uma perda de peso significativa, existem evidências de que haja redução do tecido adiposo visceral. Deste modo a atividade aeróbica melhora a homeostase glicêmica, promovendo o transporte da glicose e a ação da insulina na musculatura em exercício. Além disso, melhora o perfil lipídico, aumentando os níveis de HDL-colesterol e diminuindo os triglicérides (CORNIER et al., 2008).

As estratégias utilizadas para redução do peso corporal baseiam-se na obtenção de *déficit* na balança energética, alcançado pela adoção de hábitos alimentares saudáveis e restrição energética (FOSTER, 2006). O exercício físico somado às dietas restritivas vem sendo considerado como fator primordial quando o assunto é a redução de peso corporal, sendo esta redução de peso de extrema importância no controle e na prevenção de doenças cardiovasculares e de outros acometimentos.

A prática regular de exercícios físicos parece possuir efeitos diretos sobre a manutenção da massa corporal magra, além de auxiliar na obtenção de *déficit* energético (BRYNER et al., 1999). Desse modo, estratégias de tratamento da obesidade que maximizem a perda de gordura corporal e diminuam a perda de massa corporal magra trazem importantes benefícios para indivíduos obesos (JAKICIC; OTTO, 2005).

Outro motivo que incentiva a inclusão da atividade física em programas de redução de peso, é o efeito mais variável do gasto energético diário, sendo que a maior parte das pessoas conseguem aumentar sua taxa metabólica em até dez vezes mais que a taxa de repouso durante exercícios com participação de grandes grupos musculares, como caminhadas rápidas, corridas e natação (ERIKSSON; TAIMELA; KOIVISTO, 1997).

Nesse sentido, Bonifácio, César e Baldissera (2004), avaliaram os efeitos do treinamento sobre a composição corporal de 30 mulheres jovens com sobrepeso e obesidade. As voluntárias realizaram um treinamento de 12 semanas de exercício aeróbico submáximo composto por 30 minutos de caminhada e/ou corrida. A duração do exercício aumentava seis minutos a cada semana até atingir o tempo de 50 minutos. Após esse treinamento, houve redução no peso corporal, índice de massa corporal (IMC), percentual de gordura corporal e nas dobras cutâneas tricipital, abdominal e coxa, obtendo uma diferença significativa com redução de 15% do percentual de gordura corporal total.

Considerando que o excesso de peso é o principal fator de risco para o desenvolvimento da SM, sabe-se pelo estudo NHANES III, que de acordo com os critérios da ATPIII, teriam síndrome metabólica 4,6% dos homens com IMC normal, 22,4% dos homens com sobrepeso, 59,6% dos homens obesos, 6,2% das mulheres com IMC normal, 28,1% das mulheres com sobrepeso e 50,0% das mulheres obesas (PARK et al., 2003).

Exercício aeróbico e diabetes mellitus tipo 2

Considerada como uma doença crônica, o diabetes se caracteriza pelo aumento da glicose na circulação sanguínea, ou seja, a hiperglicemia. Esse aumento ocorre porque a insulina, hormônio responsável pela absorção da glicose pelas células, deixa de ser produzida pelo pâncreas, ou então, é produzida de forma insuficiente ou não age adequadamente (WIDMAN; LADNER, 2002). Sabe-se que a diabetes tipo 2 é decorrente de uma combinação de condições que leva a uma deficiência na produção de insulina e também a resistência insulínica, definida como dificuldade da ação da insulina, principalmente nos músculos e fígado, dificultando a entrada da glicose nas células do corpo, resultando em aumento da taxa de glicose no sangue e, consequentemente levando a hipersulinemia persistente (CORSS et al., 2002).

No ano de 2000, o número total de diabéticos no mundo foi estimado em 171 milhões, com projeções de chegar a 366 milhões no ano de 2030 (WILD, 2004).

O diabetes mellitus (DM) tipo 2 está associado a fenótipos como o sedentarismo e a obesidade, e esses fenótipos interagem com alguns genes que podem ser responsáveis por uma maior susceptibilidade a essa patologia (OLIVEIRA; ALVES; BARAUNA, 2003).

Como fatores predisponentes ao aparecimento do DM tipo 2, destacam-se hereditariedade, obesidade, hábitos alimentares, estresse e sedentarismo. Com exceção da hereditariedade, todos os outros fatores podem ser prevenidos e/ou controlados por uma dieta adequada e pela prática de atividade física regular (PAN, 1997; AMERICAN DIABETES ASSOCIATION-ADS, 2001. SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES, 2003. SARTORELLI, FRANCO, 2003. WHO-WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2003).

Estudos epidemiológicos e de intervenção demonstram claramente que a prática regular de atividade física é eficaz para a prevenção e controle do DM tipo 2 (MANSON et al., 1992; TUOMILEHTO et al., 2001; CASTANEDA et al., 2002).

Nesses sentidos programas de exercícios físicos têm demonstrado ser eficientes no controle glicêmico de diabéticos, melhorando a sensibilidade à insulina e tolerância à glicose e diminuindo a glicemia sanguínea desses indivíduos (CASTANEDA et al., 2002.; SCHNEIDER; RUDERMAN, 1990; CASTANEDA, 2001).

Em geral, pessoas diabéticas podem realizar os mesmos exercícios que pessoas que não possuem esta patologia, porém é importante que se leve em conta algumas recomendações especiais. Martins (1998), Deloroso (2004) e Pítanga (2004), descrevem algumas delas:

- Hormônio insulina: sabe-se que geralmente, depois do início dos exercícios pode haver redução na dose diária de insulina. Deve-se evitar também praticar qualquer tipo de exercício físico no horário de pico da absorção da insulina em função da possibilidade de hipoglicemia.

- Devido à dificuldade de cicatrização em pacientes diabéticos, um cuidado especial deve ser dado aos pés. O tênis muito apertado, por exemplo, pode causar calosidades que poderão tornar-se feridas.

- Deve ser realizado exame médico prévio para avaliar as condições da própria doença, as cardiovasculares e as oftalmológicas. O início de um programa de exercícios só deve ocorrer após o afastamento de situações que predisponham o agravamento das complicações inerentes ao diabético.

- Além disso, a monitorização da glicemia com o objetivo de documentar bem as respostas orgânicas em diferentes circunstâncias, antes, durante e após o exercício deve ser realizada, considerando a necessidade de mudanças

no uso da insulina e na alimentação. É sugerido também, quando possível, se exercitar 30 minutos após as refeições importantes, de preferência pela manhã, fator que pode contribuir para melhor controle da doença.

- O diabético também deve tomar cuidado com a pressão arterial, monitorando-a sempre que possível antes e após a sessão de exercícios, e diabéticos com doença coronariana conhecida devem realizar uma avaliação supervisionada da resposta de isquemia para o exercício e de arritmia durante o exercício.

- Além disso, o tipo de exercício deve ser adequado às possibilidades e limitações do paciente, considerando-se as possíveis complicações crônicas do diabetes, como retinopatia, nefropatia, neuropatia entre outras.

- Ressalta-se que o diabético deve estar com a diabetes controlada, ou seja, a glicemia não pode estar menor que 80 mg/dl ou maior que 240 mg/dl. Valores menores que 80 mg/dl podem levar à hipoglicemia. Neste caso, recomenda-se ingerir um lanche antes do exercício, além de beber líquidos livres de açúcar, antes, durante e depois do exercício e realizar alongamentos antes e depois dos exercícios.

Exercício aeróbio e hipertensão

A hipertensão arterial (HA) é definida como uma pressão arterial cronicamente elevada, com pressão sistólica maior que 140 mmHg ou pressão diastólica maior que 90 mmHg (SILVERTHORN, 2003).

A pressão arterial (PA) representa a força exercida pelo sangue contra as paredes arteriais durante um ciclo cardíaco. A PA sistólica, a mais alta das duas mensurações, ocorre durante a contração ventricular (sístole), na qual o coração impulsiona 70 a 100 ml de sangue para dentro da aorta. Após a sístole, os ventrículos se relaxam (diástole), as artérias sofrem um recuo e a pressão declina continuamente à medida que o sangue flui para a periferia e o coração volta a encher-se de sangue (MC'ARDLE et al., 2003).

Alguns fatores podem interferir nos níveis de HA, aumentando assim seus níveis tensionais. Estes fatores estão ligados ao tabagismo, uso de bebidas alcoólicas regularmente e em excesso, a obesidade, ao estresse e a ingestão excessiva de sal. O controle na pressão arterial na maioria das vezes pode ser alcançado apenas com modificações destes fatores de risco, dispensando o tratamento medicamentoso, e com um bom controle da PA é possível a prevenção de muitas doenças do sistema cardiovascular (MORELLI; REBELATTO, 2004).

Nesse sentido estudos epidemiológicos realizados na Universidade da Pensilvânia e Universidade de Harvard demonstraram relação inversa entre o nível de pressão arterial e o nível de atividade física habitual dos indivíduos, o que gerou uma motivação da prática do exercício físico como agente redutor da HA (NEGRÃO, 2006).

Segundo Monteiro e Sobral (2004), a falta de controle da HA pode acarretar sérias consequências, como aquelas relacionadas a lesões em órgãos-alvo, como o rim, além de aumentar a ocorrência de doença cardiovascular.

No entanto, com a prática de exercícios surgem adaptações cardiovasculares que ao esforço físico aeróbico regular e podem ser divididas didaticamente em três grupos: as agudas ou agudas imediatas, sendo estas consideradas as respostas imediatas do sistema cardiovascular ao início do esforço físico, podendo ocorrer no período pré-exercício, como o aumento discreto da frequência cardíaca antes da atividade física; as subagudas ou agudas tardias, que são modificações cardiovasculares que podem perdurar até 72 horas após a realização do exercício; e as crônicas, que representam um conjunto de modificações cardiovasculares de caráter permanente, sendo evidentes tanto no período de repouso quanto no esforço físico (MONTEIRO; SOBRAL, 2004).

Durante a fase das adaptações agudas da PA, tem-se que o débito cardíaco aumenta rapidamente durante a transição do repouso para o exercício em ritmo estável. O aumento no débito cardíaco que ocorre durante o exercício tem o potencial de aumentar a pressão arterial e consequentemente como resposta a resistência periférica diminui. Quanto menor a complacência do sistema arterial, maior o aumento da pressão para um dado volume por batimento de sangue bombeado para dentro das artérias (GUYTON; HALL, 2002; MCARDLE et al., 2003; ROBERGS; ROBERTS, 2002).

Já a fase das adaptações subagudas constitui em um grupo de alterações tensionais que são representadas pela diminuição da PA sistólica e PA diastólica durante o repouso, predominando nas primeiras 24 a 48 horas após a prática de uma atividade física, em alguns casos, podendo se estender até 72 horas, sendo elas bem mais evidentes em indivíduos hipertensos, do que em normotensos (BRUM, 2004).

É possível que essa queda da PA durante o período de recuperação se deva à diminuição na resistência vascular periférica. Essa redução pode estar relacionada à vasodilatação provocada pelo exercício físico tanto na musculatura ativa como na inativa. O efeito vasodilatador do exercício físico pode ser provocado pelo acúmulo de metabólitos musculares advindos do exercício (potássio, lactato e adenosina) ou à dissipação do calor produzido pelo mesmo. Alter-

nativamente, esse aumento do fluxo sanguíneo pode ser ainda consequência da diminuição na atividade nervosa simpática periférica, que parece estar relacionada ao aumento da secreção de opióides endógenos provocada pelo exercício, que também possuem efeito vasodilatador direto. A hipertensão arterial pode promover alterações no funcionamento dos pressorreceptores arteriais e cardiopulmonares, como o aumento na sua sensibilidade e a modificação no seu ponto de funcionamento observados no período de recuperação, podendo também contribuir para o efeito vasodilatador pós-exercício (FORJAZ, 1998).

Algumas estratégias hemodinâmicas para controlar as variações pressóricas durante a prática de exercício físico submáximo podem ser dadas pela vasodilatação periférica eficaz, aumento da densidade capilar ativa e até mesmo a evidência de angiogênese, decorrente da execução regular de exercício físico aeróbico. Partindo então do ponto que essas alterações criam uma menor resistência ao fluxo sanguíneo, a vigência das mesmas durante o repouso representa uma explicação valiosa para a redução dos níveis pressóricos no repouso (NUNES, 2006).

Na verdade, as adaptações crônicas da pressão arterial sistêmica são perpetuações das adaptações subagudas, seguindo rigorosamente todas as modificações fisiológicas que substanciam as adaptações subagudas (BRUM, 2004).

Segundo Ferreira & Câmara 2006, estudos mostram que a partir de oito semanas de exercícios físicos aeróbico com 60 a 90 minutos semanais, são capazes de promover adaptações cronicamente no sistema cardiovascular de indivíduos hipertensos classificados como pertencentes ao estágio I e II, no que diz respeito à queda nos níveis pressóricos de repouso, porém, em normotensos, essa queda pressórica é mais discreta, podendo ser insignificante.

De acordo com a VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão 2007, indivíduos hipertensos devem ser submetidos à avaliação clínica, exame pré-participação (para eventual ajuste da medicação) e realizar um teste ergoespiométrico para avaliação da FC de pico antes de iniciarem a prática de atividade física. Na falta do teste a FC pode ser controlada através da ventilação com o indivíduo, discretamente ofegante e conseguindo falar frases completas sem interrupções.

Segundo a VI Diretriz Brasileira de Hipertensão Arterial, indivíduos hipertensos devem habituar-se à prática regular de atividade física aeróbica, pois esta pode reduzir a pressão arterial sistólica/diastólica em 6,9/4,9 mmHg.

Exercício aeróbio e dislipidemia

Na SM, a dislipidemia caracteriza-se pela presença de baixos níveis de HDL e elevados níveis de triglicérides (GRUNDY et al., 2005; GRUNDY et al., 2004), embora a elevação do LDL não seja considerada como um dos critérios para os diagnósticos da SM, os indivíduos que possuem esta síndrome apresentam alterações da densidade e do tamanho das partículas dessa lipoproteína (LDL pequena e densa) (AUSTIN et al., 1988).

Segundo a IV Diretriz Brasileira Sobre Dislipidemias e Prevenção da Aterosclerose, as dislipidemias são alterações do metabolismo lipídico decorrentes de qualquer distúrbio que ocasione repercussão nos níveis séricos das lipoproteínas. As alterações lipídicas mais frequentes são hipertrigliceridemia, hipercolesterolemia, redução das concentrações da lipoproteína de alta densidade (HDL) e aumento das concentrações da lipoproteína de baixa densidade (LDL), podendo ocorrer de forma isolada ou combinada. Alterações qualitativas nas lipoproteínas, tais como a formação de partículas de LDL pequenas e densas, em função do aumento dos níveis de triglicérides (TG), também são comumente encontradas.

Enquanto o aumento nas concentrações de LDL e colesterol total (CT) estão relacionados ao risco aumentado de doenças cardiovasculares, o aumento das concentrações de HDL atuam como um fator de proteção para estas doenças (BEMBEN; BEMBEN, 2000; KRAUSS, 2004; SIERVOGEL et al., 1998; WILLIAMS, 1996). Quanto maior a concentração dos níveis de LDL, maior será sua facilidade para penetrar o endotélio vascular, sendo este capaz de passar pela parede endotelial, penetrar na parede da artéria e sofrer oxidação na camada íntima desta. A consequência disto é a formação de placas de ateroma e o desenvolvimento de doenças cardiovasculares (DÂMASO, 2001). Em geral, 1% de diminuição nos níveis de LDL está associado a uma redução de 2-3% no risco de desenvolvimento de doenças cardíacas (LEON; SANCHEZ, 2001).

Estudos de intervenção demonstram que perfis desfavoráveis de lipídios e lipoproteínas melhoram com o treinamento físico. Indivíduos ativos fisicamente apresentam maiores níveis de HDL e menores níveis de triglicérides, LDL e VLDL, comparados a indivíduos sedentários (DURSTINE; HASKELL, 1994).

Exercício aeróbio e resistência à insulina

Estudos vêm demonstrando que a SM além de ser intensificada pela presença de resistência à insulina, está associada à baixa sensibilidade insulínica, dependendo então de uma maior concentração de insulina para poder desencadear uma resposta metabólica normal (LEE et al., 2002; SCHMIDT et al., 1996).

Durante o estado de absorção, quando há a passagem dos nutrientes para o sangue, o hormônio insulina é caracterizado como o mais importante para o decorrer deste processo (FEDERICO et al., 2006).

De acordo com Santos (2006), quando ocorre a resistência insulínica, a quantidade de insulina secretada produz um efeito menor nos tecidos periféricos fazendo com que a captação de glicose seja diminuída, o que aumenta a produção hepática de glicose e, assim, a sua concentração plasmática. Esta concentração aumentada de glicose na corrente sanguínea faz com que o pâncreas produza mais insulina, ocasionando então a hiperinsulinemia.

Em geral, a resistência à insulina está associada à obesidade, pois, com aumento da concentração da glicose plasmática e sua menor utilização, este excesso é estocado em forma de gordura, contribuindo para o aumento da obesidade.

Por outro lado, estudos transversais e de intervenção têm demonstrado relação direta entre atividade física e sensibilidade à insulina (HOLLOSZY et al., 1986; LAKKA et al., 2003; RENNIE et al., 2003; SCHNEIDER; MORGADO, 1995). A associação entre inatividade física e resistência à insulina foi sugerida pela primeira vez em 1945 (BLOTNER, 1945).

Assim o efeito do exercício físico sobre a sensibilidade à insulina tem sido demonstrado de 12 a 48 horas após a sessão de exercício, porém ocorre o retorno aos níveis pré-atividade em três a cinco dias após a última sessão de exercício físico (CASTANEDA; LAYNE; ORIAN, 2002).

No estudo de Eriksson (1997) tem sido demonstrado que uma única sessão de exercício físico aumenta a disposição de glicose mediada pela insulina em sujeitos normais, em indivíduos com resistência à insulina parentes de primeiro grau de diabéticos do tipo 2, em obesos com resistência à insulina, bem como em diabéticos do tipo 2. Além disso, o exercício físico crônico melhora a sensibilidade à insulina em indivíduos saudáveis, em obesos não-diabéticos e em diabéticos dos tipos 1 e 2 (ERIKSSON; TAIMELA; KOIVISTO, 1997; KAHN et al., 1990; KIRWAN et al., 1993; MILLER et al., 1994).

Tem-se sugerido que um dos fatores que mais contribui para a melhora na sensibilidade à insulina é o aumento do transportador de glicose GLUT-4. Em apenas 4 dias de treinamento vigoroso foi constatado um aumento de até 100% desta proteína (SILVA et al., 2002; MCARDLE et al., 2001).

Porém, o mecanismo pelo qual o exercício pode estimular o aumento da sensibilidade à insulina pode estar associado aos dois efeitos distintos. Primeiramente este aumento pode estar relacionado ao aumento do fluxo sanguíneo muscular, já que nesse sentido, durante o exercício ocorre aumento do fluxo sanguíneo muscular, que permanece elevado após sua finalização (BISQUOLO et al., 2005; FORJAZ et al., 1999; HALLIWILL; TAYLOR; ECKBERG, 1996). Além disso, o exercício pode aumentar o efeito vasodilatador da insulina, o que auxilia no fornecimento de glicose e insulina para a captação celular. Em segundo lugar, o exercício pode aumentar a captação celular da glicose (FEEL et al., 1982), por ativar as vias de sinalização da insulina: aumentando a agregação e a afinidade da insulina ao seu receptor (GOODYEAR et al., 1990), e acelerando as reações pós-receptor, que resultam no aumento da translocação dos transportadores de glicose para a membrana da célula (DOUEN et al., 1989).

Persghin 1996, demonstrou em seu estudo que indivíduos com resistência à insulina melhoram a sensibilidade à insulina em 22% após a primeira sessão de exercício e em 42% após seis semanas de treinamento, o que demonstra que o exercício físico apresenta tanto um efeito agudo como um efeito crônico sobre a sensibilidade à insulina, reforçando assim a necessidade e importância da prática regular e frequente de atividades físicas.

Nesse sentido MCardle (2001), ressalta para o prejuízo da retomada de um estilo de vida sedentário, pois, uma vez que isso ocorre, a sensibilidade do músculo à insulina diminui, fazendo necessária mais insulina para remover a mesma quantidade de glicose.

Recomendações do exercício físico para indivíduos com síndrome metabólica

A atividade física é determinante do gasto de calorias e fundamental para o balanço energético e controle do peso. Segundo Tuomilehto 2001 e Whelton 2002, o exercício físico diminui o risco relacionado a cada componente da SM além de trazer benefícios substanciais para outros tipos de patologias.

Em contrapartida alguns estudos demonstraram que o baixo condicionamento cardiorrespiratório, pouca força muscular e sedentarismo podem aumentar a prevalência da SM em três a quatro vezes (HARDMAN, 2001; JUR-

CA et al., 2004). Além disso o exercício físico reduz a pressão arterial (WHELTON et al., 2002), eleva o HDL (LEON; SANCHEZ, 2001) e melhora o controle glicêmico (KNOWLER et al., 2002).

Nesse sentido, o exercício físico aeróbio previne a SM em uma relação dose-efeito (PATE et al., 199), sugerindo-se então a prática de exercício físico aeróbio diariamente, com duração mínima de 30 minutos. Ademais, a melhora de hábitos de vida deve contemplar a redução do tempo de lazer passivo tais como assistir televisão, jogos eletrônicos, atividades em computadores entre outros (GIAMMATTEI et al., 2003).

Ressalta-se, porém, que os pacientes com síndrome metabólica, antes de iniciar um programa de exercício físico, devem submeter-se a um teste ergo-espirométrico, para a avaliação do funcionamento do sistema cardiovascular durante o exercício e a análise da capacidade física de pico. Esta avaliação cardiovascular tem por objetivo diagnosticar previamente uma doença cardiovascular subclínica, enquanto a avaliação cardiopulmonar serve para determinar a capacidade física, além de fornecer parâmetros para a prescrição mais adequada de treinamento físico (TROMBETTA; SUZUKI, 2005).

Conclusão

Levando em consideração o crescente aumento da prevalência das doenças que caracterizam a Síndrome Metabólica e visto que estas patologias estão intimamente relacionadas à inatividade física, muitas pesquisas vêm ressaltando a importância de um estilo de vida ativo e saudável como fator determinante na prevenção e melhoria dos sintomas da SM.

Grande parte dos estudos sobre Síndrome Metabólica e exercício físico tem demonstrado que a prática do exercício aeróbio é a principal maneira de ação para melhorar, ou até mesmo prevenir, os sintomas relacionados à SM e diminuir os fatores de risco cardiovascular.

Referências

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE-ACSM. Stand Position on the Appropriate Intervention Strategies for Weight Loss and Prevention of Weight Regain for Adult. **Med Sci Sports Exerc**, p. 2145-2156, 2001.

AMERICAN DIABETES ASSOCIATION-ADS. Diabetes mellitus and Exercise (position Statement). **Diabetes Care**, Alexandria, 2001.

- BEMBEN, D. A; BEMBEN, M. G. Effects of resistance exercise and body mass index on lipoprotein–lipid patterns of postmenopausal women. **J Strength Cond Res**, p. 80-85, 2000.
- BISQUOLO, V. A. et al. Previous exercise attenuates muscle sympathetic activity and increases blood flow during acute euglycemic hyperinsulinemia. **J Appl Physiol**, v. 98, n. 3, p. 866-871, 2005.
- BLOTNER, H. Effects of prolonged physical inactivity on tolerance sugar. **Arch Intern Med**, v. 75, p. 39-44, 1945.
- BONIFÁCIO, N. P. A.; CÉSAR, T. B.; BALDISSERA, V. Benefícios do treinamento aeróbio submáximo sobre a composição corporal e limiar anaeróbio em mulheres com predominância de sobrepeso e obesidade. **Rev. Soc. Bras. Alim. Nutr.**, v. 15 n. 3, p. 227-231.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Inquérito domiciliar sobre comportamentos de risco e morbidade referida de doenças e agravos não transmissíveis: Brasil 15 capitais e Distrito Federal, 2002-2003**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Câncer, 2004.
- BRUM, P. C. et al. Adaptações Agudas e Crônicas do Exercício Físico no Sistema Cardiovascular. **Rev. Paulista Educ. Física**, São Paulo, v. 18, p. 21-31, 2004.
- BRYNER, R. W. et al. Effects of aerobic vs resistance training combined with an 800 calorie liquid diet on lean body mass and resting metabolic rate. **Journal of the American College of Nutrition**, v. 18, p. 115-121, 1999.
- CASTANEDA, C. et al. Arandomized controlled trial of resistance exercise training to improve glycemic control in older adults with type 2 diabetes. **Diabetes Care**, v. 25, p. 2335-2341.
- CASTANEDA, C. Type 2 diabetes mellitus and exercise. **Rev Nutr Clin Care**, v. 3 p. 349-358, 2001.
- CORNIER, M. A. et al. The metabolic syndrome. **Endocr Rev**, v. 29, n. 7, p. 777-822, 2008
- CORSS, J. L. et al. Diabetes Melitus: Diagnóstico, Classificação e Avaliação do Controle Glicêmico. **Arquivo Brasileiro de endocrinologia Metabolismo**, v. 46, n. 1, 2002.
- DÂMASO, A. **Nutrição e Exercício na Prevenção de Doenças**. Rio de Janeiro: Medsi, 2001.

DELOROSO, F. T. **Avaliação da aptidão física em diabéticos submetidos a programa de atividade física:** repercussões sobre domínios e facetas da qualidade de vida. 2004. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

DOUEN, A. G. et al. Exercise-induced increase in glucose transporters in plasma membranes of rat skeletal muscle. **Endocrinology**, v. 124, n. 1, p. 449-454, 1989.

DURSTINE, J. L.; HASKELL, W. L. Effects of exercise on plasma lipids and lipoproteins. **Exerc Sport Sci Rev**, v. 22, p. 477-521, 1994.

ERIKSSON, J.; TAIMELA, S.; KOIVISTO, V. A. Exercise and the metabolic syndrome. **Diabetologia**, v. 40, p. 125-35, 1997.

FEDERICO L. M. et al. Intestinal Insulin Resistance and Aberrant Production of Apolipoprotein B48 Lipoproteins in an Animal Model of Insulin Resistance and Metabolic Dyslipidemia Evidence for Activation of Protein Tyrosine Phosphatase-1B, Extracellular Signal-Related Kinase, and Sterol Regulatory Element-Binding Protein-1c in the Fructose-Fed Hamster Intestine. **Diabetes**, v. 55, n. 5, p. 1316-1326, May, 2006.

FEEL, R. D. et al. Effect of muscle glycogen content on glucose uptake following exercise. **J Appl Physiol**, v. 52, n. 2, p. 434-437, 1982.

FORJAZ, C. L. et al. Postexercise responses of muscle sympathetic nerve activity and blood flow to hyperinsulinemia in humans. **J Appl Physiol**, v. 87, n. 2, p. 284-289, 1999.

FORJAZ, C. L. M. A duração do exercício físico determina a magnitude e a duração da hipotensão pós-exercício. **Arq. Bras. Cardiol.**, São Paulo, v. 70, n. 2, 1998.

FOSTER, G. D. Clinical implications for treatment of obesity. **Obesity**, v. 14, p. 182-185, 2006.

GIAMMATTEI, J. et al. Television watching and soft drink consumption: associations with obesity in 11- to 13-year-old schoolchildren. **Arch Pediatr Adolesc Med**, v. 157, p. 882-886, 2003.

GIRMAN, C. J. et al. The metabolic syndrome and risk of major coronary events in the Scandinavian Simvastatin Survival Study (4S) and the Air Force/Texas Coronary Atherosclerosis Prevention Study (AFCAPS/TexCAPS). **Am J Cardiol**, v. 93, p. 136-141, 2004.

- GOODYEAR, L. J. et al. Skeletal muscle plasma membrane glucose transports and glucose transporters after exercise. **J Appl Physiol**, v. 68, n. 1, p. 193-198, 1990.
- GRUNDY, S. M. et al. Diagnosis and management of the metabolic syndrome: an American Heart Association/National Heart, Lung, and Blood Institute Scientific Statement. **Circulation**, v. 112, n. 17, p. 2735-2752, 2005. erratum in v. 112, n. 17, p. e285-e290, 2004a.
- GRUNDY, S. M. et al. Clinical management of metabolic syndrome. Report of the American Heart Association/National Heart, Lung and Blood Institute/American Diabetes Association Conference on Scientific Issues Related to Management. **Circulation**, v. 109, p. 551-556, 2004b.
- GUYTON, A. C.; HALL, J. E. **Tratado de fisiologia médica**. 10. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- HALLIWILL, J. R.; TAYLOR, J. A.; ECKBERG, D. L. Impaired sympathetec vascular regulation in humans after acute dynamic exercise. **J Physiol**, v. 495, n. 1, p. 279-288, 1996.
- HAMDY, O. et al. Lifestyle Modification Improves Endothelial Function in Obese Subjects with the Insulin Resistance Syndrome. **Diabetes Care**, v. 26, n. 1, 2003.
- HARDMAN, A. E. Physical activity and cancer risk. **Proceedings of the Nutrition Society**, v. 60, p. 107-113, 2001.
- HOLLOSZY, J. O. et al. Effects of exercise on glucose tolerance and insulin resistance. **Acta Med Scand**, v. 711, p. 55-65, 1986.
- INTERNATIONAL DIABETES FEDERATION. [homepage on the Internet] **The IDF consensus worldwide definition of the metabolic syndrome**. [cited 2008 Oct.]. Disponível em: <<http://www.idf.org>>. Acesso em: 25 nov. 2019.
- JAKICIC, J. M.; OTTO, A. D. Physical activity considerations for the treatment and prevention of obesity. **Am J Clin Nutr**, v. 82, p. 226-229, 2005.
- JURCA, R. et al. Associations of muscle strength and aerobic fitness with metabolic syndrome in men. **Med Sci Sports Exerc**, v. 36, n. 8, p. 1301-1307, 2004.
- KAHN, S. E. et al. Effects of exercise on insulin action, glucose tolerance, and insulin secretion in aging. **Am J Physiol**, v. 258, n. 6, p. 937-943, 1990.

- KATZMARZIK, P.; GLEDHILL, N.; SHEPHARD, R. Changes in blood lipids consequent to aerobic exercise training related to changes in body fatness and aerobic fitness. **Metabolism**, v. 50, n. 7, p. 841-848, 2000.
- KIRWAN, J. P. et al. Endurance exercise training reduces glucose-stimulated insulin levels in 60- to 70-year-old men and women. **J Gerontol**, v. 48, p. 84-90, 1993.
- KNOWLER, W. C. et al. Reduction of the incidence of type II diabetes with lifestyle intervention of metformin. **N Engl J Med**, v. 344, p. 393-403, 2002.
- KRAUSS, R. M. Lipids and Lipoproteins in Patients with Type 2 Diabetes. **Diabetes Care**, v. 27, n. 6, p. 1496-1504, 2004.
- KULLO, I. J.; HENSRUD, D. D.; ALLISSON, T. G.; Relation of low cardiorespiratory fitness to the Metabolic Syndrome in Middle-aged men. **The American Journal of Cardiology**, v. 90, n. 10, 2002.
- LAAKSONEN, D. et al. Metabolic syndrome and development of diabetes mellitus: application and validation of recently suggested definitions of the metabolic syndrome in prospective cohort study. **American Journal of Epidemiology**, n. 156, v. 1, 2002.
- LAKKA, H. M. et al. The metabolic syndrome and total and cardiovascular disease mortality in middle-aged men. **JAMA**, v. 288, p. 2709-2716, 2002.
- LAKKA, T. et al. Sedentary Lifestyle, Poor Cardiorespiratory Fitness, and the Metabolic Syndrome. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 35, n. 8, 2003.
- LEE, D. M. et al. Leptin and the treatment of obesity: its current status. **Eur J Pharmacol**, v. 440, p. 129-139, 2002.
- LEON, A. S.; SANCHEZ, O. A. Response of blood lipids to exercise training alone or combined with dietary intervention. **Med Sci Sports Exerc**, v. 33, n. 6, p. 502-515, 2001.
- MANSON, J. E. et al. A prospective study of exercise and incidence of diabetes among US male physicians. **JAMA**, v. 268, p. 63-67, 1992.
- MARQUEZINE, G. F. et al. Metabolic syndrome determinants in an urban population from Brazil: Social class and gender-specific interaction. **Int J Cardiol**, v. 129, n. 2, p. 259-265, 2008.
- MARTIN, B.; WATKINS III, J. B.; RAWSEY, J. W.; Evaluating metabolic syndrome in a medical. **Adv Physiol Educ**, v. 28, p. 195-198, 2004.

- MARTINS, D. M. **Efeito do exercício físico sobre o comportamento da glicemia em indivíduos diabéticos**. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- MC'ARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. **Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano**. 6. ed. São Paulo: Guanabara Koogan, 2008. 1099 p.
- MC'ARDLE, WD, Katch FI, Katch, VL. **Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano**. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- MC'ARDLE, WD; KATCH, FL; KATCH, VL. **Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano**. Tradução: Giuseppe Taranto. Ed. Guanabara Koogan, 5ª edição, 2001.
- MENEZES, A. S. Efeitos de um programa de exercícios físicos estruturados nos componentes da síndrome metabólica. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho humano**, n. 6, 2004. 2 p.
- MILLER, J. P. et al. Strength training increases insulin action in healthy 50- to 65-yr-old men. **J Appl Physiol**, v. 77, n. 3, p. 1122-1127, 1994.
- MILLER, W. C. How effective are traditional dietary and exercise interventions for weight loss? **Medicine and Science in Sports and Exercise**, Madison, v. 31, n. 8, p. 1129-1134, 1999.
- MONTEIRO, M. F.; SOBRAL, D. C. F. Exercício Físico e o Controle da Pressão Arterial. **Rev. Bras. Med. Esp**, Niterói, v. 10, n. 6, 2004.
- MORELLI, J. G.; REBELATTO, J. R. **Fisioterapia Geriátrica: a prática da assistência ao idoso**. 1. ed. São Paulo: Manole, 2004.
- NEGRÃO, C. E. **Cardiologia do exercício: do atleta ao cardiopata**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2006.
- NUNES, A. P. O. B. Efeitos de um Programa de Exercício Físico Não-supervisionado e Acompanhado a Distância, Via Internet, sobre a Pressão Arterial e Composição Corporal em Indivíduos Normotensos e Pré-hipertensos. **Arq. Bras. Cardiol**, São Paulo, v. 86, n. 4, abr. 2006.
- OLIVEIRA, E. M.; ALVES, G. B.; BARAUNA, V. G. Sistema renina-angiotensina: interacao gene-exercicio. **Rev Bras Hipertens**, v. 10, n. 2, p. 125-129, 2003.
- PAN, X. R. Effects of diet and exercise in preventing NIDDM in people with impaired glucose tolerance. The Da Qing IGT and Diabetes Study. **Diabetes Care**, Alexandria, v. 20, n. 4, p. 537-544, 1997.

PARK, Y. W. et al. The metabolic syndrome: prevalence and associated risk factor findings in the US population from the Third National Health and Nutrition Examination Survey, 1988-1994. **Arch Intern Med**, v. 163, n. 4, p. 427-436, 2003.

PATE, R. R. et al. Physical activity and public health recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. **JAMA**, v. 273, p. 401-407, 1995.

PERSGHIN, G. et al. Increased glucose transport-phosphorylation and muscle glycogen synthesis after exercise training in insulin-resistant subjects. **N Engl J Med**, v. 335, p. 1357-1362, 1996.

PITANGA, F. J. G. **Epidemiologia da atividade física, exercício físico e saúde**. São Paulo: Phorte, 2004.

RENNIE, K. L. et al. Association of Metabolic Syndrome With Both Vigorous and Moderate Physical Activity. **Int J Epidemiol**, v. 32, p. 600-606, 2003.

Reseland J. et al. Effect of long-term changes in diet and exercise on plasma leptin concentrations. **American Journal of Clinical Nutrition**, v. 73, n. 2, 2001.

ROBERGS, R. A.; ROBERTS, S. O. **Princípios fundamentais de fisiologia do exercício para aptidão desempenho e saúde**. São Paulo: Phorte, 2002.

SALAROLI, L. B. et al. Prevalência de síndrome metabólica em estudo de base populacional. **Arq Bras Endocrinol Metab**, Vitória, v. 51, n. 7, p. 1143-1152, 2007.

SANTOS, C. R. B. et al. Fatores dietéticos na prevenção e tratamento de comorbidades associadas à síndrome metabólica. **Rev Nutr**, v. 13, n. 3, p. 389-401, 2006.

SARTORELLI, D. S.; FRANCO, L. J. Tendências do diabetes mellitus no Brasil: o papel da transição nutricional. **Cad Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 29-36, 2003

SCHMIDT, M. I. et al. Clustering of dyslipidemia, hyperuricemia, diabetes, and hypertension and its association with fasting insulin and central and overall obesity in a general population. **Metabolism**, v. 45, n. 6, p. 699-706, 1996.

SCHNEIDER, S. H.; MORGADO, A. Effects of fitness and physical training on carbohydrate metabolism and associated cardiovascular risk factors in patients with diabetes. **Diabetes Reviews**, v. 3, p. 378-407, 1995.

- SCHNEIDER, S. H.; RUDERMAN, N. B. Exercise and NIDDM (technical review). **Diabetes Care**, v. 13, p. 785-789, 1990.
- SIERVOGEL, R. M. et al. Serial Changes in Body Composition Throughout Adulthood and Their Relationship to Changes in Lipid and Lipoprotein Levels. **Arterioscler Thromb Vasc Biol**, v. 18, p. 1759-1764, 1998.
- SILVA, C. A.; LIMA, W. C. **Efeito benéfico do exercício físico no controle metabólico da diabetes mellitus tipo 2 a curto prazo**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- SILVERTHORN, D. U. **Fisiologia Humana: uma abordagem integrada**. 1. ed. São Paulo: Manole, 2003.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Diagnóstico e Classificação do Diabetes Mellito e Tratamento do Diabetes Mellito do Tipo 2**. Consenso Brasileiro sobre Diabetes 2002. Rio de Janeiro: Diagraphic, 2003.
- SPOSITO, A. C. IV Diretriz Brasileira Sobre Dislipidemias e Prevenção da Aterosclerose do Departamento de Aterosclerose da Sociedade Brasileira de Cardiologia. **Arq Bras Cardiol**, v. 88, n. 1, 2007. 19 p.
- STEEMBURGO, T. et al. Fatores dietéticos e síndrome metabólica. **Arq Bras Endocrinol Metabol**, v. 51, n. 9, p. 1425-1433, 2007.
- TROMBETTA, I. C.; SUZUKI, P. H. Efeito do Exercício Físico e da Dieta Hipocalórica na Obesidade. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado de São Paulo**, v. 15, n. 1, p. 12-20, 2005.
- TUOMILEHTO, J. et al. Prevention of type 2 diabetes mellitus by changes in life-style among subjects with impaired glucose tolerance. **N Engl J Med**, v. 344, p. 1343-1350, 2001.
- WHALEY, M. et al. Physical fitness and clustering of risk factors associated with the metabolic syndrome. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 31, n. 2, 1999.
- WHELTON, S. P. et al. Effect of aerobic exercise on blood pressure: a meta-analysis of randomized, controlled trials. **Ann Intern Med**, v. 136, p. 493-503, 2002.
- WHO-WORLD HEALTH ORGANIZATION. Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases: Report of a Joint WHO Expert Consultation. **WHO technical Report Series**, Geneva, v. 916, 2003.
- WIDMAN, S.; LADNER, E. **Diabetes**. Série informação é saúde. São Paulo: Editora Senac, 2002.

WILD, S. Global prevalence of diabetes: Estimates for the year 2000 and projections for 2030. **Diabetes Care**, v. 27, n. 5, p. 1047-1053. May, 2004. [citado 2009 Set 26].

WILLIAMS, P. T. High-Density Lipoprotein Cholesterol and Other Risk Factors For Coronary Heart Disease in Female Runners. **N Engl J Med**, v. 334, p. 1298-1303, 1996.

3. BENEFÍCIOS DOS PROGRAMAS EDUCATIVOS E RECREATIVOS MULTIPROFISSIONAIS NA PREVENÇÃO DE DOENÇAS ASSOCIADAS À OBESIDADE*

Wainny Rocha Guimarães Ritter¹

Carmen Silvia Grubert Campbell²

Introdução

A obesidade infantil e do adolescente têm registrado alta prevalência mundial, apresenta caráter multifatorial, e hoje é amplamente reconhecida como grave problema de saúde pública de relevância global (RIVERA et al., 2014), e considerada uma epidemia mundial (DE ONIS et al., 2013).

No Brasil têm sido registrados índices preocupantes e representando grande implicação na saúde, devido ao impacto que essa condição causa na vida das crianças como: consequências físicas, econômicas e psicológicas (LUIZ et al., 2005)

As doenças associadas à obesidade como hipertensão arterial sistêmica (HAS), diabetes tipo II, dislipidemias, aterosclerose, alterações respiratórias importante como apnéia obstrutiva do sono e hipoventilação (STIRBULOV, 2007) são causadas pela deposição de gordura corporal em excesso (GABRIELSEN et al., 2011). Além disso a obesidade é considerada um fator de insucesso em provas de aptidão física relacionadas à saúde em crianças, o que repercute negativamente na saúde dessa população (SANTOS et al., 2012).

Vários são os tratamentos para a obesidade, como dietas, exercício físico, uso de medicamentos, porém na maioria das vezes são escolhidos tratamentos isolados, o que reduz a probabilidade de resultados positivos (COELHO; BURINI, 2009). No entanto, intervenções recreativas, com uso de jogos e brincadeiras como instrumentos educacionais na saúde, já vêm sendo utilizadas por meio de equipe multidisciplinar, e têm se mostrado como recurso relevante nas ações clínicas, especialmente as que envolvem autocuidados (AKL et al., 2013).

*DOI – 10.29388/978-65-81417-14-7-f.39-50

¹ Docente do curso de Medicina do Centro Universitário de Mineiros-UNIFIMES, aluna de doutorado do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade Católica de Brasília-UCB.

² Docente no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade Católica de Brasília-UCB.

Portanto o objetivo deste capítulo foi revisar estudos realizados com programas recreativos e educativos como estratégias de prevenção de doenças e promoção de saúde direcionadas a crianças e adolescentes.

Metodologia

O levantamento desta produção acadêmica foi realizado nas bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) e PubMed (US National Library of Medicine National Institutes of Health). Os artigos selecionados foram os que apresentavam os termos programas recreativos, educativos, atividade física, crianças, estilo de vida em seus descritores nos idiomas inglês e português. A opção por essas bases de dados ocorreu pelo fato destas bases eletrônicas concentrarem periódicos científicos, representativos dos vários campos do conhecimento.

Inicialmente o levantamento consistiu na identificação dos artigos que continham os descritores nos campos título, assunto e resumo das bases. A seleção dos artigos foi realizada de acordo com a abordagem terapêutica do emprego de programas educacionais e recreativos em saúde para crianças e adolescentes. Não houve restrições quanto ao desenho dos estudos. Foram eliminados os artigos dos tipos resenhas, entrevistas, editorial, opinião e debate, salvo as literaturas clássicas como livros.

Houve limitações no levantamento para este estudo enquanto revisão bibliográfica exaustiva, pois grande parte dos estudos inicialmente encontrados utilizaram os programas como estratégia de tratamento, porém cumpriu-se o objetivo de indicar a promoção da saúde e mudança no estilo de vida de crianças e adolescentes que foram submetidas a programas recreativos e educativos em saúde.

Revisão da literatura

A educação em saúde, como estratégia de prevenção de doenças, surgiu nos Estados Unidos da América em 1909, e ao longo das décadas foi se configurando como prática normalizadora, com discurso higienista e com finalidade de controlar e prevenir doenças, responsabilizando cada indivíduo por sua própria condição de saúde (FIGUEIREDO; NETO; LEITE, 2012). Para Freitas, Nandi e Sene (2008), o comportamento preventivo é definido por meio de ações individuais ou coletivas, executadas de maneira voluntária pelo indivíduo

em estado assintomático quando relacionado a doenças específicas com o objetivo de minimizar potenciais ameaças percebidas em relação à mesma.

Diferentes tipos de abordagens educacionais vêm sendo propostas, principalmente se tratando de crianças e adolescentes diabéticos. Nesse sentido centros de atenção ao indivíduo diabético criaram programas específicos, como, as Colônias de Férias e os Acampamentos. Estes programas iniciaram em 1925, nos Estados Unidos que, com progressiva aceitação, foram se proliferando pelo país e pelas demais regiões do mundo, como Ásia, África e Europa. Em 2011, foram atendidas aproximadamente 30.000 crianças com diabetes na América do Norte, e mais de 16.000 participaram de acampamentos nestes programas pelo mundo (AMERICAN DIABETES ASSOCIATION, 2012).

A educação do indivíduo permite que ele se torne capaz e livre para intervir e tomar as melhores decisões para si mesmo (FREIRE, 1999). De acordo com Machado et al. (2007), a educação em saúde é elemento produtor de um saber coletivo, que traduz no indivíduo autonomia e emancipação para cuidar de si, da sua família e do meio à sua volta. A educação em saúde, portanto, considera que o indivíduo nos contextos histórico, social e político, associa-se ao contexto familiar, ao meio ambiente e à sociedade na qual está inserido.

Souza et al. (2011) constataram em estudo de revisão que, apesar de serem poucas as publicações sobre programas voltados para estimulação da alimentação saudável e prática de atividade física em crianças, todas as apresentadas resultaram em alteração positiva na promoção de uma vida mais saudável, mesmo as que não foram estatisticamente significativas.

Militão et al. (2013) utilizaram um instrumento pra avaliar os efeitos advindos da combinação das orientações para escolhas mais saudáveis, por meio do preenchimento de um diário ilustrativo, com um programa de atividade física recreativa sobre o perfil de risco cardiovascular em escolares com excesso de peso e obesidade. A combinação dessas intervenções contribuiu para redução de fatores de risco para doenças cardiovasculares (% de gordura), aumentou o nível de atividade física e o consumo de alimentos saudáveis, e ainda reduziu o consumo dos alimentos não saudáveis. O emprego do diário ilustrativo se mostrou fundamental para esses resultados, pois motivou os escolares a fazerem melhores escolhas, tanto alimentares quanto de ocupação mais ativa do lazer como andar de bicicleta, pular corda entre outros, fatos esses relatados pelos pais das crianças.

Um estudo semelhante foi realizado por Pereira et al. (2016) com 63 crianças que investigaram a eficácia do preenchimento de um diário colorido, ilustrativo e educativo, pela própria criança, sobre a motivação à mudança nas

escolhas alimentares e de prática de atividade física. Além do preenchimento do diário, as crianças receberam orientação sobre hábitos saudáveis semanalmente. A aplicação desse recurso educativo proporcionou aumento no nível de atividade física e da massa magra, tendência à redução do percentual de gordura, melhora em quatro das cinco aptidões físicas avaliadas (condicionamento cardiorrespiratório, força de membros superiores, resistência abdominal e flexibilidade). Os autores verificaram que a aplicação dessa ferramenta contribuiu ainda para a redução no consumo de refrigerantes e aumento do consumo de alimentos saudáveis bem como serviu de estímulo para o início da prática de atividade física por 25% dos pais dessas crianças. A estratégia se mostrou eficaz assim como no estudo anterior, pois de maneira lúdica promoveu mudança benéfica no estilo das crianças participantes.

A atividade física, aliada à alimentação balanceada, proporciona benefícios físicos e fisiológicos, como melhora da capacidade de realizar atividades diárias, condicionamento físico, força muscular, flexibilidade, redução do percentual de gordura, diminuição da colesterolemia e da hiperglicemia, entre outros, além de proporcionar melhoras à saúde mental, contribuindo positivamente para as funções cognitivas como raciocínio, atenção, criatividade e aumento da autoestima e redução da ansiedade e da depressão (U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES, 2012).

Cheng, Mendonça e Farias Júnior (2014) realizaram um estudo com 2.361 adolescentes em que ressaltaram a importância de ações que estimulem a participação dos pais e amigos e que criem possibilidades de práticas conjuntas, uma vez que pais e amigos fisicamente ativos, além de servirem de exemplo para os adolescentes, tendem a fornecer maior apoio social para a prática de atividade física por parte dos mesmos. É necessário incentivar que a prática de atividades físicas se inicie na infância e seja constante, pois, segundo Farias et al. (2012), isto se refletirá positivamente na vida adulta, resultando em maior probabilidade de o indivíduo permanecer ativo e saudável.

Apesar de bastante conhecidos os benefícios da atividade física, muitas crianças e jovens escolares não atendem às recomendações básicas da Organização Mundial da Saúde (OMS), de que deveriam praticar atividade física de intensidade moderada a vigorosa diariamente por 60 minutos para obtenção de um desenvolvimento saudável (OMS, 2014; TROIANO et al., 2008).

Donnelly et al. (2009) introduziram 90 min/semana de atividade física moderada a vigorosa em 24 escolas, entre as atividades escolares durante três anos. Estes autores, verificaram redução do IMC, aumento do envolvimento

em atividade física diária, melhora no desempenho e no comportamento escolar das crianças.

Já com relação às diferentes formas de deslocamento, Lambiase, Barry e Roemmich (2010) sugeriram que o deslocamento ativo para a escola pode diminuir a reatividade cardiovascular e o estresse desencadeado por desafios cognitivos durante a rotina escolar em crianças e adolescentes, contribuindo assim para a redução do risco de doença cardiovascular na vida adulta.

Além dos benefícios de uma vida saudável, há uma relação bastante positiva entre atividade física e alimentação no bem-estar psicossocial, ou seja, pessoas ativas e com alimentação balanceada tendem a ter melhor controle da ansiedade, do humor, maior autoconfiança e autoestima, são mais persistentes, apresentam bons relacionamentos com as pessoas, menor risco de depressão e ataques de pânico (BROWN et al., 2002).

Estima-se que 3,2 milhões de pessoas morrem a cada ano por conta da inatividade física (OMS, 2014). As pessoas insuficientemente ativas têm risco de morte aumentado entre 20 e 30%, quando comparadas às pessoas que praticam atividade física moderada por pelo menos 30 minutos na maioria dos dias da semana. A prática de atividade física regularmente reduz o risco de obesidade, doença circulatória, acidente vascular encefálico, doença cardiovascular periférica, aterosclerose, hipertensão, diabetes, câncer, doenças respiratórias, doenças osteoarticulares (osteoartrite, osteoporose, osteoartrose) e distúrbios do sono (MAZZOCCANTE; MORAES; CAMPBELL, 2012; OMS, 2014; BRASIL, 2014).

Monzavi et al. (2006) consideraram que as atividades recreativas exerceram efeitos positivos no índice de massa corporal bem como os componentes da síndrome metabólica de crianças obesas.

A prevenção da obesidade infantil e a promoção da saúde e do bem-estar na infância e na adolescência são prioridades da saúde pública internacional, devido impacto significativo que a mesma exerce sobre as doenças agudas e crônicas, saúde geral, desenvolvimento e bem-estar, entretanto representa um desafio, pois envolve aspectos como sistema de saúde, educação, trabalho e desenvolvimento pessoal que priorizam a população (WATERS et al., 2011).

Atualmente, as atenções têm sido voltadas para os infantes, no que diz respeito à educação em saúde, pois envolve medidas que tem como objetivo aumentar a motivação, a participação e o aprendizado sobre doença, incluindo também conhecimento específico sobre obesidade e o desenvolvimento de habilidades para melhor conduzi-la, tanto por parte da criança quanto dos profissionais envolvidos; e isto se estende aos familiares e as pessoas que convivem

com a criança. A abordagem multidisciplinar é estratégia importante para se obter os benefícios relacionados à qualidade de vida das crianças, pois favorecem ações mais pontuais, que levam a melhores resultados, com um maior suporte emocional para a criança, muitas vezes fragilizada. Um trabalho multidisciplinar voltado para esse tema é muito importante uma vez que alterações psicológicas, como depressão, ansiedade e problemas comportamentais, sejam estas causas ou consequências do processo de ganho de peso, estão relacionadas à obesidade (BERTOLETTI; GARCIA-SANTOS, 2012).

As informações disponíveis sobre os comportamentos e hábitos saudáveis atuam como contribuição educacional na mudança dos mesmos para benefícios da saúde. Estratégias educativas precisam ser adotadas para incentivar o consumo de alimentos saudáveis e de promoção da atividade física na infância e na adolescência. Os efeitos da atividade física recreativa associada a um programa de orientação de hábitos de saúde, sobre o perfil de risco cardiovascular de crianças com sobrepeso e obesidade foram investigados no estudo de Militão et al. (2013). Após dez semanas de intervenção, as autoras observaram redução significativa do IMC, da circunferência da cintura, do % de gordura corporal, melhora no perfil lipídico e redução da pressão arterial sistólica. As crianças relataram redução no consumo de doces refrigerantes, e um aumento no consumo de frutas, verduras e legumes (MILITÃO et al., 2013).

Pereira et al. (2016) observaram melhora em testes de aptidão física relacionada à saúde, melhora do estilo de vida e das escolhas alimentares bem como início de prática de atividade física por parte de seus familiares, contribuindo para a prevenção da instalação de doenças futuras advindas dos maus hábitos de vida não só nas crianças mas também em seus familiares.

Para conquistar um bom estilo de vida, alimentação saudável precisa ser considerada, porém, segundo Waters et al. (2011), apenas dizer o que pode e o que não pode comer não exerce o mesmo efeito que uma boa educação nutricional que traz muito mais adeptos.

Segundo Ferreira e Magalhães (2007), a educação nutricional diz respeito a um processo de aprendizagem e não um processo de adestramento. A educação deve ser um processo amplo de desenvolvimento da pessoa, buscando sua integração e harmonização, nos diversos níveis físico, emocional e intelectual. Para o desenvolvimento de habilidades individuais é necessária uma boa metodologia de ensino-aprendizagem favorecendo o enfrentamento das questões relacionadas à alimentação e nutrição.

Além disso, para uma boa qualidade de vida deve se ter relacionamentos equilibrados. As pessoas precisam umas das outras para compartilhar senti-

mentos e emoções, e os relacionamentos bem equilibrados contribuem para a construção de um psicológico forte. Porto e Sene (2010) afirmam que o relacionamento do indivíduo com ele mesmo, com as pessoas e a natureza a sua volta é responsável por um bem-estar espiritual, essencial para a qualidade de vida. Cultivar amizades é uma maneira de compartilhar felicidade e prazer. Pessoas que não interagem com outras passam a carregar dentro de si amarguras e solidão, podendo originar doenças. A troca gera uma qualidade de vida melhor e consequente maior resistência do organismo.

O controle do estresse é fundamental para que o indivíduo consiga manter um estilo de vida saudável, afinal várias patologias são associadas ao estresse. Para Waters et al. (2011) o controle do estresse permite que o organismo trabalhe com mais eficiência.

Barreto e Silva (2015) verificaram que a conscientização e a educação sobre a doença respiratória asma foram fundamentais para um adequado controle da doença, possibilitando um melhor convívio com a mesma e tornando o indivíduo capaz de prevenir e detectar as principais complicações. Acredita-se que o mesmo ocorre em tratamentos de conscientização e educação em saúde com crianças acima do peso.

Diversos métodos e recursos pedagógicos têm sido propostos para promover a educação alimentar, porém os que se utilizam do lúdico tem se mostrado mais efetivos quando comparados a práticas puramente expositivas em virtude do dinamismo e socialização com conteúdos desconexos da realidade do educando. Portanto, práticas que adotam recursos pedagógicos capazes de instigar o interesse para aprendizagem influenciam no comportamento alimentar e nutricional dos adolescentes, despertando neles uma visão crítica sobre o tema (BARANOWSKI et al., 2003; WATERS et al., 2011).

Recentemente um estudo demonstrou que a aplicação de jogo do tipo quiz e de palestras como recursos pedagógicos para intervenção educativa, foram igualmente úteis na promoção do conhecimento dos alunos. Segundo Pereira, Pereira e Angelis-Pereira (2017), para uma implementação de atividades voltadas à educação alimentar e nutricional de adolescentes em ambiente escolar ser efetiva se faz necessária a utilização de diferentes tipos de recursos pedagógicos integrando e envolvendo sempre a escola, a família e a comunidade na promoção de hábitos alimentares mais saudáveis.

Outros estudiosos evidenciaram a urgente necessidade de intervenções educativas, principalmente por programas de políticas públicas para promover a adoção de práticas alimentares mais saudáveis (CARMO et al., 2006; MONTICELLI; SOUZA, J.; SOUZA, S., 2013).

Segundo Barlow et al. (2002) intervenções voltadas para as crianças e adolescentes, com objetivo de promover hábitos alimentares saudáveis e o estímulo à prática de exercícios físicos, quando bem direcionadas podem desencadear mudanças marcantes e positivas, que geralmente podem se estender pela vida adulta, e se tornarem formas efetivas para prevenção da obesidade e de doenças crônicas não transmissíveis como diabetes, hipertensão e doenças cardiovasculares.

Considerações finais

Diante dos estudos aqui revisados pode se perceber que as intervenções recreativas e educativas em saúde podem ser eficazes na promoção da saúde e prevenção de doenças cardiovasculares e metabólicas, além de promover mudanças no estilo de vida das crianças e adolescentes.

Após as intervenções apresentadas nesse artigo foram observados resultados benéficos como perda de peso, maior motivação no autocuidado e autoestima, melhora da aceitação das crianças portadoras do diabetes e compreensão da doença, aumento do interesse das crianças pelo manejo alimentar e melhora na aptidão física.

Referências

- AKI, E. A. et al. Educational games for health professionals. **The Cochrane Database Systematic Review**, v. 3, 2013. ISSN 1469-493X. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23543543>>. Acesso em: 24 nov. 2019
- AMERICAN DIABETES ASSOCIATION (ADA). Diabetes management at camps for children with diabetes. **Diabetes Care**, v. 35, n. 1, p. 272-5, Jan. 2012. ISSN 1935-5548. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22187473>>. Acesso em: 24 nov. 2019
- BARANOWSKI, T. et al. Squire's Quest! Dietary outcome evaluation of a multimídia game. **Am J Prev Med**, v. 24, n. 1, p. 52-61, 2003.
- BARRETO, A. E. P. M.; SILVA, F. R. A. Impacto das tecnologias educativas no controle da asma: uma revisão sistemática da literatura. **Rev Med UFC**, v. 55, n. 2, p. 33-38, 2015.
- BERTOLETTI J; GARCIA-SANTOS, S. C. Avaliação do Estresse na Obesidade Infantil. **Psico**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 32-38, jan./mar. 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Guia alimentar para a população brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 156p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm>.

Acesso em: 24 nov. 2019

BROWN, R. T. et al. The role of psychology in health care delivery. **Professional Psychology: Research and Practice**, v. 33, p. 536-545, 2002. DOI: 10.1037//0735-7028.33.6.536.

CARMO, M. B. et al. Consumo de doces, refrigerantes e bebidas com adição de açúcar entre adolescentes da rede pública de ensino de Piracicaba. **Rev Bras Epidemiol**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 121-130, 2006.

CHENG, L. A.; MENDONÇA, G.; JÚNIOR, J. C. F. Physical activity in adolescents: analysis of the social influence of parents and friends. **Jornal de Pediatria** Rio de Janeiro, v. 90, n. 1, p. 35-41, jan./fev. 2014. ISSN 1678-4782. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24156835>>. Acesso em: 24 nov. 2019

COELHO, C. F.; BURINI, R. C. Atividade física para prevenção e tratamento das doenças crônicas não transmissíveis e da incapacidade funcional. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 22, n. 6, p. 937-946, nov./dez. 2009.

DE ONIS, M. et al. Association between WHO cut-offs for childhood overweight and obesity and cardiometabolic risk. **Public Health Nutr**, v. 16, n. 4, p. 625-630, 2013.

DONNELLY, J. E. et al. American College of Sports Medicine Position Stand. Appropriate physical activity intervention strategies for weight loss and prevention of weight regain for adults. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 41, n. 2, p. 459-471, 2009. (PMID:19127177).

FARIAS, J. J. C. Prática de atividade física e fatores associados em adolescentes no Nordeste do Brasil. **Rev. Saúde Pública**, v. 46, n. 3, p. 505-515, 2012.

FIGUEIREDO, M. F. S.; NETO, J. F. R.; LEITE, M. T. S. Health education in the context of family health from the user's perspective. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v. 16, n. 41, p. 315-29, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n41/a03v16n41.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2019

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, L.; NANDI, A. P.; SENE, R. F. Uma análise do perfil do estilo de vida de alunos da 8ª série do ensino fundamental do município de Tubarão, SC. **EFDeportes. Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 126, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd126/perfil-do-estilo-de-vida-de-alunos-doensinofundamental.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2019

LAMBIASE, M. J.; BARRY, H. M.; ROEMMICH, J. N. Effect of a simulated active commute to school on cardiovascular stress reactivity. **Med Sci Sports Exerc**, v. 42, n. 8, p. 1609-1616, Aug. 2010. DOI: 10.1249/MSS.0b013e3181d0c77b.

LUIZ, A. M. A. G. et al. Depressão, ansiedade, competência social e problemas comportamentais em crianças obesas. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 371-375, 2005.

MACHADO, M. F. et al. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 335-342, Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2019

MAZZOCCANTE, R.; MORAES, J.; CAMPBELL, C. Gastos públicos diretos com a obesidade e doenças associadas no Brasil. **Revista de Ciências Médicas**, v. 21, n. 6, p. 25-34, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/index.php/cienciasmedicas/article/view/1869>>. Acesso em: 25 nov. 2019

MILITÃO, A. G. et al. Reprodutibilidade e validade de um questionário de avaliação do nível de atividade física e comportamento sedentário de escolares de 10 a 13 anos de idade, Distrito Federal, Brasil, 2012. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 111-120, jan./mar. 2013.

MONTICELLI, F. D. B.; SOUZA, J. M. P.; SOUZA, S. B. Consumo de frutas, legumes e verduras por escolares adolescentes. **J Hum Growth Dev**, v. 23, n. 3, p. 331-337, 2013.

MONZAVI, R. et al. Improvement in risk factors for metabolic syndrome and insulin resistance in overweight youth who are treated with lifestyle intervention. **Pediatrics**, v. 117, n. 6, p. 1111-1118, Jun. 2006. PMID: 16682491. DOI: 10.1542/peds.2005-1532.

PEREIRA, R. M. S. et al. Recording daily routines with guidance on healthy lifestyle to improve health parameters in children and their families. **Motriz**, Rio Claro, v. 22 n. 3, p. 164-171, July/Sept. 2016.

PEREIRA, T. S.; PEREIRA, R. C.; ANGELIS-PEREIRA, M. C. Influência de intervenções educativas no conhecimento sobre alimentação e nutrição de adolescentes de uma escola pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 2, p. 427-435, 2017. DOI: 10.1590/1413-81232017222.16582015.

PORTO, M. M.; SENE, R. F. Qualidade de vida: conceitos e perspectivas. **EF-Deportes. Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 142, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd142/qualidade-de-vida-conceitos-e-perspectivas.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2019

RIVERA, J. A. et al. Childhood and adolescent overweight and obesity in Latin America: a systematic review. **Lancet Diabetes Endocrinol**, v. 2, p. 321-332, 2014.

SANTOS, C. C. et al. A influência da televisão nos hábitos, costumes e comportamento alimentar. **Cogitare Enfermagem**, v. 17, n. 1, p. 65-71, 2012.

SOUZA, E. A. et al. Atividade física e alimentação saudável em escolares brasileiros: revisão de programas de intervenção. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 8, p. 1459-1471, ago. 2011.

STIRBULOV, R. Repercussões respiratórias da obesidade. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, v. 33, n. 1, p. 28-35, 2007.

TROIANO, R. P. et al. Physical activity in the United States measured by accelerometer. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 40, n. 1, p. 181-188, Jan. 2008. ISSN 0195-9131. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18091006>>. Acesso em: 18 nov. 2019

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. **Centers for Medicare & Medicaid Services**. 2012. Disponível em: <<https://www.cms.gov/About-CMS/Agency-Information/PerformanceBudget/downloads/CMSFY12CJ.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019

WATERS, E. et al. Interventions for preventing obesity in children. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, n. 12, 2011. Art. No.: CD001871. DOI: 10.1002/14651858.CD001871.pub3.

WORD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Atividade física**. 2014. Disponível em: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>>. Acesso em: 15 nov. 2019

4. O ESPORTE COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO: INTERVENÇÃO-AÇÃO ATRAVÉS DO VÔLEI DE PRAIA*

Tulio Salis Demellas¹

Evandro Salvador Alves de Oliveira²

Fábio Junior Paes de Moraes³

Introdução

“O vôlei para mim agora é uma parte do meu corpo”. (Atleta UPV)

O excerto acima, extraído de um depoimento concedido por um dos participantes da investigação e aluno do projeto “Unidos pelo Vôlei” (UPV), revela a essência deste trabalho, que traz como tema central a prática esportiva como ferramenta que liberta, modifica e transforma o ser humano.

Ao longo da evolução do homem as atividades físicas foram aprimoradas, em que percebemos, num primeiro momento, o instinto de sobrevivência para a fuga e para a caça. No entanto, essas práticas foram organizadas, teorizadas e, posteriormente, atreladas à tecnologia como fenômeno da sociedade, que nasce e aperfeiçoa em razão das demandas da própria sociedade, se tornaram atividades de educação, esporte, saúde e lazer, como é o caso do vôlei de praia.

Assim, inicialmente destacamos que este trabalho apresenta dados relativos a uma investigação realizada no âmbito do curso de Educação Física da UNIFIMES e se trata de um recorte extraído de uma monografia. Refere-se a uma pesquisa intervenção desenvolvida na cidade mato-grossense Alto Taquari, que traz dados relativos ao processo de inserção em campo.

O presente capítulo busca mostrar ações relacionadas ao esporte, assim como os fenômenos atrelados a ele, pensados a partir dos regimentos construídos pelo Conselho Municipal Antidrogas – COMAD, atualmente desenvolvido pelo projeto “Unidos Pelo Vôlei” UPV/COMAD. Este projeto trabalha com

*DOI – 10.29388/978-65-81417-14-7-f.51-64

¹ Graduado em Educação Física pela UNIFIMES, 2018. E-mail: tuliosalisj7@gmail.com.

² Doutor em Educação (UNIUBE-Brasil). Doutorando em Estudos da Criança (UMinho-Portugal). Graduado em Educação Física (FUNEC-SP). Atualmente é Professor do curso de Educação Física e Diretor da UNIFIMES. E-mail: evandro@fimes.edu.br

³ Mestrando em Ciências da Educação (Unifaculdades). Professor da Educação Básica - SEDUC/MT. E-mail: f_limno@hotmail.com.

ações de prevenção às comunidades de risco, no que concerne ao uso de drogas por sujeitos vulneráveis, que nesse caso é a mesma população que está na escola, mas que, provavelmente, por várias razões de ordem econômica, cultural e social, não tem oportunidade e acesso à atividade física direcionada e sistematizada fora desse ambiente.

Para Aratangy (1998, p. 15) “a prática de esportes, principalmente coletivos, leva o adolescente a descobrir a validade de regras que devem ser obedecidas por todos”. A autora fala da importância da Educação Física, na prevenção ao uso de drogas entre crianças e adolescentes, bem como sobre as regras, que nesse sentido se tornam um instrumento para direcionar o indivíduo ao respeito pessoal e coletivo no seu cotidiano – muito importante e explorado nesta pesquisa.

O COMAD, é alicerçado em quatro eixos, a saber: prevenção, recuperação, repressão e denúncia, procurando assim, consolidar um cerco aos traficantes e concomitantemente, estabelecer fatores de proteção a jovens e crianças, potenciais alvos que, devido as características das faixas etárias, estão mais propensos à vulnerabilidade social e uso de drogas.

Dentre os objetivos propostos por este tipo de projeto existente há vários anos, estão: apresentar o Vôlei de praia para a população de risco ao uso de drogas em Alto Taquari, assim como melhorar a qualidade de vida dos atletas envolvidos nesse processo e, por conseguinte, orientar os participantes do projeto quanto a disciplina, assiduidade, educação, compromisso e responsabilidade. Por fim, o vôlei de praia se caracteriza como uma alternativa de atividade física, lazer, saúde e esporte.

Assim, o problema que moveu a pesquisa foi a seguinte questão: saber quais os impactos que o projeto social em questão promovem no que tange à retirada de jovens e adolescente do mundo das drogas; em que sentido tal projeto tem contribuído com a formação do cidadão e com a formação de futuros atletas.

O objetivo central do trabalho foi apresentar o vôlei de praia como uma alternativa de atividade física, lazer, saúde e esporte, de modo a mostrar a importância do trabalho desenvolvido pelo COMAD para a população de risco ao uso de drogas em Alto Taquari – MT.

Os objetivos específicos estão no campo da propositura de ações, por meio do vôlei de praia, que valorizam o esporte como mecanismo potencializador, contribuindo com o afastamento de jovens do mundo das drogas; melhorar a qualidade de vida dos atletas envolvidos nesse processo; oportunizar a esse público acesso às universidades que possuem bolsa atleta; orientar os partici-

pantes do projeto quanto à disciplina, assiduidade, educação, compromisso, responsabilidade; e, fomentar o vôlei de praia como uma alternativa de atividade física, lazer, saúde e esporte.

É por meio da Educação Física que o Vôlei de Praia é trabalhado no município em questão. Nesse sentido, vale ressaltar que a Educação Física é uma área do conhecimento que compreende, também, o universo interdisciplinar, tendo relações com a cultura, a ciência, a saúde, o esporte, o lazer e o turismo. Seus compromissos firmados com inclusão social de pessoas com deficiência, meio ambiente e cultura de paz. Tem como vertentes a ética da convivência e a ética do pressuposto do direito de todos ao esporte. Ao longo dos anos a Educação Física tem passado por grandes transformações e constantes crescimentos.

Para Pereira & Moulin (2006) diziam que na antiguidade a preparação física só fazia parte da instrução dos soldados a partir dos 14 anos. Os romanos praticavam exercícios físicos pela realização de jogos e pequenas tarefas agrícolas e militares. Em alguns casos treinavam para ser gladiadores.

Durante a Idade Média, Pereira & Moulin (2006) descrevem que a Educação Física priorizava a saúde (ou salvação) da alma, condenavam o orgulho da vida terrena e todo tipo de atividade físico-desportiva. As cruzadas, estas organizadas pela igreja nos séculos XI, XII e XIII, treinava e preparava para a carreira militar, tendo os cavaleiros como exímios espadachins, arqueiros e corredores.

Por outro lado, Magalhães (2005) assinala que no Século XX a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal pode ser vista como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento; onde deve formar o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentaliza o estudante para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas assim como proporciona um benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Em outra vertente, vemos com Kolyniak (2012) que na atualidade a Educação Física é uma disciplina escolar voltada para o desenvolvimento motor, emocional e intelectual dos alunos, a partir da prática e discussão de diferentes atividades motoras. Nesse sentido, podemos afirmar que a Educação Física é interdisciplinar.

A Educação Física na Educação Básica, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), de 2013, está no campo dos conhecimentos e valores culturais expressos nas atividades desportivas e corpo-

rais. Assim, compreendemos, tomando por base as DCN, os efeitos da “infoe-ra”⁴, sabendo que estes atuam, cada vez mais na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem (BRASIL, 2013).

A LDB (1996) estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e descreve no Art. 26, que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]. No inciso 3º da LDB vemos que a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

A Educação Física proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997), vem com o intuito de proporcionar aos estudantes tudo aquilo que o beneficia estruturalmente nas partes físicas, mental e seu comportamento ético diante da sociedade.

Mais adiante apresentaremos a metodologia do estudo, bem como os resultados e análises.

Metodologia

Esta investigação possui caráter qualitativo, dentre as fontes de pesquisa foram utilizados dois modelos, sendo o primeiro um levantamento bibliográfico por meio de fontes científicas como livros, artigos, entre outros materiais relacionados ao tema estudado, e o segundo refere-se a pesquisa de campo *in loco* - intervenção.

Sendo esta uma pesquisa qualitativa, Minayo (1993) descreve este tipo de investigação como “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade”. Em suma, é uma ação entre prática e teoria de constante busca para definir um processo permanente e ainda inacabado.

Por outro lado, Cervo (2002) nos diz que a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independente ou como parte de disciplina descritiva experimenta - em ambos os casos, busca conhecer e analisar as contribuições

⁴ O sentido atribuído a expressão "info diz respeito a informação", "era", época, tempo. Era da informação e do Conhecimento.

culturais ou científicas do passado existente sobre determinado assunto, tema ou problema. Por sua vez, é realizada independente, isto é, percorre todos os passos formais do trabalho em alguns setores das ciências humanas.

Segundo Haguete (1995), a metodologia qualitativa nos fornece princípios que o pesquisador faz uma compreensão profunda de certos fenômenos, apoiados no pressuposto da maior relevância ao aspecto subjetivo da ação social. Os métodos qualitativos enfatizam as características específicas de um fenômeno, sua razão de ser e suas origens, enquanto a metodologia quantitativa faz uma observação de objetos e dados comparáveis entre si.

Já Salvador (1980) menciona que “a pesquisa bibliográfica constitui a primeira parte de qualquer outro tipo de pesquisa, tendo em vista sistematizar conhecimentos de determinada temática”. Assim, podemos enfatizar que vários autores fazem levantamento bibliográfico como passo inicial para o estudo e pesquisa de temas.

Para compreendermos melhor o projeto Vôlei de Praia do UPV - COMAD, assim como para conhecer seus efeitos e impactos, entrevistas livres e direcionadas foram realizadas, bem como análises dos trabalhos já desenvolvidos ao longo do ano de 2017, em Alto Taquari.

No desenvolvimento desta pesquisa foi feita uma reunião com os parceiros envolvidos no projeto, para melhor sistematização e compreensão do mesmo.

O COMAD é um projeto de relevância social sem fins lucrativos, que tem como objetivo manter crianças e jovens longe do envolvimento com drogas lícitas e ilícitas. No mês de fevereiro de 2017, um profissional de Educação Física⁵, sem fins lucrativos, foi convidado para trabalhar com a realização de oficinas de Vôlei de Praia, cujo a participação foi muito importante para o andamento efetivo das oficinas e aulas ao ar livre.

Para atrair os futuros participantes/atletas do vôlei de praia foi feito convite nas escolas do município deixando um aviso no local, data e horário a comparecer caso interessassem. Percebemos que a procura foi bem expressiva.

Alto Taquari, como todas as cidades de pequeno porte, não oferece muitas opções de lazer para os jovens e crianças. Além do mais, o município fica na tríplice fronteira entre Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás, no Brasil, com ambiente propício para as práticas ilícitas de trânsito de drogas, em que muitos adolescentes e até mesmo crianças, já estão sendo influenciadas a usar e até mesmo fazer o papel de pequenos traficantes. Infelizmente a área

⁵ O profissional em questão é o bacharel e licenciado em Educação Física, Túlio Demellas, autor do trabalho.

presente ao redor do lago municipal, anteriormente um ótimo local de lazer, deixou de ser um ambiente familiar e de recreação.

A oficina de vôlei de praia começou com treze alunos, em que buscou ensinar, além das regras do jogo, a desenvolver habilidades e competências. Vi-sou também ensinar e sensibilizá-los quanto a disciplina, assiduidade, respeito, comprometimento e valorização pessoal. O projeto começou com apenas os materiais básicos como bolas e rede.

O projeto é de responsabilidade direta do Conselho Municipal Anti-drogas “ALTO TAQUARI SEM DROGAS: Vida sim! Drogas não”, foi criado através da Lei Nº 8663/2016, tendo como natureza prioritária o combate e a prevenção ao uso de drogas lícitas e ilícitas especialmente entre crianças e adolescentes, nesta dinâmica da drogadição.

Drogadição em questão

Neste trabalho julgamos ser pertinente trazer para nossas análises a expressão Drogadição. Esta significa adição a drogas, conforme o Dicionário Aurélio século XXI. Sua etimologia tem a seguinte explicação: "Adicto, do latim addictu, é um adjetivo, que significa: Afeiçãoado, dedicado, apegado; Adjunto, adstrito, dependente.

Em medicina é quem não consegue abandonar um hábito nocivo, mormente de álcool e drogas, por motivos fisiológicos ou psicológicos. O termo drogadição tem múltiplos significados e suas ideias estão relacionadas ao uso de drogas e não consiste em um tema novo.

Bucher (1992), citado por Neubern (2003), exemplifica algumas dimensões relacionadas a drogadição (psicológica, farmacológica, médicas, psiquiátricas, judiciais, sociais, antropológicas) sendo uma relação estabelecida por indivíduos, os produtos e as cenas de drogas, ou seja, as relações do indivíduo, sua família e seu círculo social.

Em uma busca no site Wikipédia, embora tenhamos algumas restrições a esse tipo de fonte, drogadição é termo genérico criado para compreender qualquer e toda modalidade de adição bioquímica por parte de um ser humano ou a alguma droga.

A drogadição hoje é uma das maiores problemáticas sociais, econômicas e de relevância à segurança pública. É também um tema recorrente entre as famílias, nas escolas e na sociedade civil organizada, haja vista que é um dos grandes males da sociedade na atualidade. Sabemos que o trabalho realizado

por professores de Educação Física pode combater, e muito, esse tipo de problema encontrado fortemente na sociedade.

No relatório mundial da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre drogas, foi realizado uma análise entre os anos 2014 e 2016, com idade entre 15 e 64 anos, corresponde a uma média de 243 milhões de usuários de drogas ilícitas. Tendo visto, nos meios de comunicação, que apesar da mobilização dos Órgãos Públicos no combate às drogas, o problema está longe de ser sanado, devido ao constante aumento da prática do tráfico e consequentemente do seu uso indiscriminado.

Aponta a Organização Mundial da Saúde - OMS (2001) “que a dependência tem que ser tratada como uma doença crônica e também um problema social. Podemos caracterizar como um problema mental e físico gerando no usuário, uma compulsão por tomar e experimentar os efeitos de certas substâncias”.

Segundo a OMS, a dependência química por drogas é uma doença crônica com consequências sociais, morais e éticas, pode-se dizer que vai além das fronteiras econômicas, ultrapassando fatores políticos e de convívio social.

De acordo com Pratta (2009), nos últimos tempos têm aumentado a discussão sobre assuntos relacionados a dependência química. Para a mesma autora, o uso abusivo de substâncias psicoativas tornou-se um grave problema de saúde. Assim, tanto o uso individual, quanto coletivo, sem fazer distinção de classe social ou faixa etária, os usuários tendem a degradação social, moral e econômica, além de serem muitas vezes julgados e “condenados” por suas famílias e sociedade em geral.

Kessler et al. (2008) definem dependência química como um transtorno crônico sendo caracterizado pela compulsão para busca e obtenção da droga, perda do controle e emergência de estados emocionais negativos quando o acesso a essa droga não é possível.

Logo, podemos refletir sobre essa questão, pois pessoas dependentes de drogas, principalmente em crise de abstinência, são capazes de exercer a agressividade e violência, além de submeter a inúmeras ações, como roubar, furtar, assaltar, prostituir e até assassinar, visando as drogas. Nesta direção, é fato que usuários de drogas são caracterizados como pessoas marginais, fomentando a ideia de uma sociedade paralela.

Já as drogas ilícitas, conforme a lei Nº 344/98, são conhecidas como psicotrópicas, do tipo alucinógenas, estimulantes e depressivas, pois também afetam o SNC, onde deixam o organismo debilitado, causando danos irreversíveis a saúde humana, a pequeno e médio prazo.

Para Gimeno et al., (1998) o uso de drogas lícitas e ilícitas são influenciados por vários aspectos, tornando assim difícil prever quais pessoas ou comportamentos podem desencadear o consumo. Nesse sentido, na maioria das vezes a população de modo geral imagina ser droga somente aquelas que alteram o comportamento do indivíduo levando-o muitas vezes à euforia ou à agressão.

Análise e discussão

Aqui apresentamos os relatos que os alunos e diretores das escolas públicas de Alto Taquari nos forneceram a respeito do desenvolvimento do projeto em questão. Para tanto, inicialmente apresentamos a evolução da quantidade de participantes do projeto, bem como dos aspectos positivos que a ação proporcionou naquele contexto.

Percebemos, a partir da realização do projeto, que cerca de 80% dos alunos modificaram seus comportamentos e ações, pois estes, atualmente, não frequentam mais locais que tem a presença de usuários de drogas na cidade. O principal local de encontro dos usuários era o lago Municipal Taquari.

Por conta de o projeto exigir dos alunos um bom rendimento escolar, tivemos uma grande conquista em relação ao desempenho dos alunos na escola Municipal Elzinha Lizardo Nunes e no Colégio Estadual Carlos Irigaray Filho.

O projeto veio para somar com as escolas públicas da cidade, dando auxílio aos professores e coordenadores. A presença do projeto no contexto educativo foi de fundamental importância para conseguir chegar aos resultados esperados. Muitos atletas⁶ estavam com notas ruins, comportamentos inadequados, entre outras dificuldades. E a partir do momento que estes alunos começaram a participar da oficina de vôlei e os coordenadores do projeto começaram a interferir na vida escolar, acompanhando de perto todos os atletas. Para que houvesse uma mudança, o projeto entrou em consenso com a diretoria das escolas, para mudar alguns alunos de sala, turno e até mesmo de escola.

Os participantes do projeto trazem relatos advindos de suas experiências no projeto UPV⁷. Trata-se de discursos produzidos pelos atletas do time, meninos e meninas, que no formato de uma reunião foram convidados a escreverem os pontos positivos e negativos que existem em suas concepções. “A minha mãe já falou pra mim uma vez que ela ia me tirar do time, mas eu fiz de

⁶ Importa esclarecer que os participantes da pesquisa são identificados como “Atletas”, com utilização de números para organizar os dados coletados. Foram preservadas a escrita na íntegra, bem como os discursos produzidos pelos participantes.

⁷ Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa, aceitaram, e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), para garantir questões éticas na investigação.

conta que não ouvi, o UPV é tudo pra mim, lá eu fiz novas amizades, eu conheci novas pessoas, depois do UPV minha vida mudou.” (ATLETA 1)

Observamos, a partir do que diz o atleta acima, que a presença do projeto na vida da aluna em questão exerce forte influência em sua vida, que reflete nas relações que estabelece em casa com a família. Por outro lado, o vínculo de amizades e o convívio com novas pessoas, como destaca a atleta, também é um aspecto positivo que merece ser realçado.

Nos próximos relatos, abaixo, é possível notar que os alunos que participam têm uma grande admiração pelo professor, na qual ajudou todos a perceberem o quão importante é obter um bom rendimento nas atividades da escola.

Admiro muito o professor por ter muita paciência com a gente mesmo não recebendo um centavo por estar ali com a gente ensinando-nos a jogar, indo atrás de patrocínio para conseguir o uniforme. (ATLETA 2)

No começo das aulas eu só conversava e fazia bagunça, depois que eu entrei no vôlei eu melhorei bastante, pois pra mim o vôlei é muito importante. (ATLETA 3)

Não vejo mudança apenas na minha vida, mas na dos meus amigos também, que agora estão mais obedientes na escola, em casa e na rua. (ATLETA 5)

Eu aprendi a compreender mais a minha família, a minha mãe diz que eu sou outra pessoa, não só na escola, mas como filho também. (ATLETA 6)

É possível observar que o projeto veio para mudar a vida desses atletas, na qual os próprios alunos conseguiram ver tais mudanças no cotidiano de cada um. Muitos alunos possuíam várias dificuldades nas relações familiares, escolares, mas o vôlei veio para amenizar, trazendo a eles oportunidade de aumentar o leque de amizades.

Estou me esforçando mais na escola, porque se eu tirar nota ruim estou fora do UPV, então tenho que me esforçar. (ATLETA 9)

Ele me ensinou a respeitar o adversário e a respeitar minha família. (ATLETA 10)

Agradeço, se não fosse ele a gente estaria na rua fazendo coisas que não deveríamos fazer. (ATLETA 10)

Com os fragmentos acima percebemos que os atletas começaram a mudar de vida quando ingressaram no projeto. Durante os encontros e, nas rodas de conversa, sempre refletimos sobre possíveis maneiras de se destacar e vencer na vida, sem deixar de lado o incentivo de modo a valorizar seus esforços. No fim de cada treino muitas vezes eram realizadas conversas duras, rígidas e com cobranças, muito necessárias para provocar reflexão e ação.

O COMAD está sendo um projeto muito bom na minha vida, está me mostrando várias coisas e me influenciando cada vez mais, estou tendo a oportunidade de fazer o esporte que gosto que é o voleibol. (ATLETA 11)

Eu não sou muito boa de vôlei, mais gosto. Eu não estou respondendo muito a minha mãe porque quando respondi ela uma vez, ela falou que ia me tirar do vôlei e da natação, mais falei pra ela que eu não faria de novo. (ATLETA 12)

Como dizem os atletas, podemos ver que o vôlei não veio somente para formar atleta, mas também para servir como um lazer, uma forma de aprendizado que levam para a vida.

A partir do vôlei a minha vida agora é outra. Antes do vôlei eu não respeitava meus pais muito. Agora com o vôlei é outra coisa. (ATLETA 14)

O UPV mudou muita coisa em minha vida! Eu não gostava de estudar, eu reprovei de ano por falta de interesse na escola e em casa. Eu ia pra escola e não copiava nada, eu não gostava de fazer nada nem na escola e nem na minha casa, eu era a pior filha para uma mãe ter, e eu não gostava de ficar em casa, eu gostava de sair, mas depois que eu entrei no COMAD [...] Comecei a melhorar em tudo, na escola, na rua, na casa do meu pai, e aqui em casa. (ATLETA 15)

O mais importante é que eu parei um pouco de xingar, e quero parar literalmente. O que não falta no vôlei é união, participação, alegria e respeito. Bom eu não quero que o professor pare de dar aula. (ATLETA 16)

Conseguimos dar mais sentido à vida desses atletas, como é relatado nos excertos acima. Por exemplo, uma aluna que não se interessava nem mesmo pela família, e com o acompanhamento escolar, rodas de conversas, treinos e tudo mais, conseguimos resgatar a mesma para o âmbito familiar e escolar.

Eu gosto muito, por que mudou minha vida. E eu não sabia que o vôlei era tão legal de se aprender e tão divertido. (ATLETA 17);

O vôlei me ajudou a ter mais resistência, mais concentração e disciplina, me ensinou que preciso confiar em mim mesma para conseguir alcançar meus objetivos. (ATLETA 18)

O vôlei pra mim agora ele é uma parte do meu corpo. (ATLETA 19)

Para nós do vôlei é uma honra frequentar o UPV, lá nos sentimos em casa, somos todos uma família. (ATLETA 20)

Os depoimentos mostram a realidade dessas crianças e jovens, onde conseguimos trazer alegria, responsabilidade, motivação e muita força de vontade para vencer na vida, dando-lhes importância, mostrando a eles o caminho certo. Como profissionais da área de Educação Física, percebemos que, sem sombra de dúvidas, o Vôlei de Praia pode ser utilizado como meio de intervenção, e foi possível perceber o quão este projeto é importante para a cidade.

Com menos de 1 ano de realização do projeto o impacto foi muito grande quando passou de 13 para quase 80 alunos. É possível notar a quanto melhorou a região do Lago Municipal, famílias, crianças, adolescentes, pessoas de todas as idades passaram a frequentar o local, a praticar esportes, ouvir músicas, se divertindo de modo geral.

Muitos jovens deixaram as ruas para frequentar os treinos. Rodas de conversa foram feitas inúmeras vezes, para que pudéssemos cobrar de cada um aquilo que foi pedido pelos professores. O objetivo dessas rodas de conversas foi convidar os atletas a refletirem sobre suas práticas e sobre sua participação no projeto, estas que interferem em suas ações exercidas na vida e cotidiano social.

Com essas mudanças, percebemos alguns pontos, como afirma o diretor da Escola Estadual Carlos Irigaray Filho: “O professor Túlio e o projeto COMAD, fizeram a diferença na vida destes alunos, eu apoio este projeto”. E diretor da Escola Municipal Elzinha Lizardo Nunes diz que para ele “certamente existem méritos do professor. Este, durante o ano, esteve na escola para colher informações sobre os alunos participantes do projeto, essa dedicação e orientação surtiram efeitos visíveis e significativos para os alunos e a escola”.

Considerações finais

A construção deste trabalho nos mostrou que o esporte é capaz de contribuir para a prevenção do uso de drogas nas populações de risco, que nesse caso são os jovens que residem em Alto Taquari. O trabalho foi estruturado conforme as ações e resultados obtidos pelo time de Vôlei de Praia UPV – COMAD, e os objetivos do UPV – COMAD, foram alcançados. Podemos citar como exemplo: o repovoamento do Lago, antes abandonado; o aumento da prática de esportes de areia, como o futevôlei, futebol de areia, Vôlei de Praia, e até mesmo o caiaque pela estrutura que o local oferece. Um dos objetivos alcançados foi a diminuição da drogadição na região do lago municipal, que era o principal encontro dos usuários, daí a importância de dar continuidade no projeto.

Quanto ao eixo de prevenção, percebemos que este foi alcançado tendo em vista que os jovens eram atraídos pelos traficantes, hoje em dia têm a oportunidade de escolher entre as mais diversas atividades físicas, deixando-os longe do mundo das drogas.

No aspecto recuperação podemos dizer que tivemos um grande e satisfatório resultado, pois muitos atletas voltaram a ser bons alunos nas escolas, começaram a respeitar cada dia mais seus familiares e todos aqueles que participam do seu convívio social.

Em relação ao eixo denúncia, foi possível observar que houve uma aproximação da sociedade com a polícia, o que aumentou consideravelmente as denúncias relacionadas ao tráfico e uso de drogas.

Estes foram os primeiros dados que o COMAD obteve, no entanto é necessário que continue sendo fomentado e aumentado a quantidade de oficinas e rodas de conversas junto aos jovens, para que possamos continuar ganhando essa luta contra a criminalidade, e aqui em específico as drogas.

Em síntese, como profissionais da área de Educação Física, campo de conhecimento que possui grande potencial de educar e transformar o homem em seus aspectos corporais, mentais, cognitivos e psicológicos, entre outras dimensões, destacamos que o UPV COMAD se caracteriza como um projeto capaz de mudar a vida das pessoas envolvidas na ação. Tal mudança foi possível perceber tanto naqueles que participam diretamente, quanto aqueles que frequentam o local usado, uma vez que o espaço onde são realizados os treinos, anterior a isto, era uma área utilizada por usuários de drogas.

Não resta dúvida de que o esporte se configura como um agente transformador. Assim, notamos que ao mesmo tempo em que alguns usuários de

drogas se afastaram do local, outros passaram a aderir a um tipo de vida saudável por conta do contato com a prática esportiva do vôlei de praia. Desse modo, concordamos com o excerto que inaugurou as primeiras palavras deste trabalho, em que o atleta dizia que o vôlei passou a ser uma parte do seu corpo, tornando-se uma extensão do mesmo.

Referências

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEL, 2013.

CERVO, A. L. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Pretice Hall, 2002.

HAGUETE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Vozes: Petrópolis, 1995. p. 46-78.

KOLYNIK, F. C. **Construindo conceitos**: contribuições para a sistematização do conteúdo conceitual em Educação Física: anos finais do Ensino Fundamental. São Paulo: Ed. Moderna, 2012.

MAGALHÃES, C. H. F. Breve histórico da educação física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e idéias de tendências. **R. da Educação Física/UEM Maringá**, v. 16, n. 1, p. 91-102, 2005.

MAUX, C. C. **Família e Drogadição**. 2004. Monografia (Psicologia) - Centro Universitário De Brasília, Faculdade de Ciências da Saúde, Brasília, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993. p. 91-115.

NEUBERN, M. S. Contribuições da epistemologia complexa para abordagens da drogadição. In: BAPTISTA, M.; CRUZ, M. S.; MATIAS, R. (Org.). **Drogas e pós modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2003. p. 253-264.

PEREIRA, M. M.; MOULIN, A. F. V. **Educação Física para o Profissional Provisionado**. Brasília: CREF7, 2006.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. O Processo Saúde-Doença e a Dependência Química: Interfaces e Evolução. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 203-211, abr./jun. 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte:** jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

SALVADOR, Â. D. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica.** 8. ed. Porto Alegre: Sulina, 1980.

SENSAGENT. **Drogadição.** Disponível em: <<http://dicionario.sensagent.com/drogadi%C3%A7%C3%A3o/pt-pt/>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

5. A RECREAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE TECNOLÓGICA*

Amanda Pereira Araújo da Silva¹

Marcelo Máximo Purificação²

Introdução

O presente texto foi produzido a partir das provocações e discussões realizadas durante as orientações para trabalho de conclusão de curso de uma acadêmica do curso de bacharelado em Educação Física. Também se integra às discussões vivenciadas no Grupo de Pesquisa Multidisciplinar – NEPEM/CNPq do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), na linha de pesquisa dos Processos Educativos. O trabalho apresenta a Recreação (no sentido de lazer) dentro de uma concepção histórico social, desenvolvida na Educação Infantil, fazendo alusão aos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea. A proposta foi conduzida no sentido de analisar a evolução da recreação infantil em seus aspectos das teorias e práticas pedagógicas, a partir do viés tecnológico em contraposição ao tradicional. Nessa perspectiva, acreditamos e defendemos a máxima que os brinquedos impulsionam e colaboram com o desenvolvimento do potencial lúdico das crianças.

O título “recreação na educação infantil” foi cunhado como um convite aos educadores físicos que se dedicam a esta fase da Educação Básica, embasado nas concepções de teóricos como Coelho (2008), que enfatiza que a educação precisa incorporar mais as dinâmicas participativas como as de autocohecimento (trazer assuntos próximos à vida dos alunos), as de cooperação (trabalhos de grupo, de criação grupal) e as de comunicação (como o teatro ou a produção de um vídeo). E alertar os professores para um aspecto crucial no relacionamento com as novas gerações: as tecnologias são cada vez mais multimídias, multissensoriais (p. 04).

*DOI – 10.29388/978-65-81417-14-7-f.65-76

¹ Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES. E-mail: amanda.pereira9698@gmail.com.

² Graduado em Pedagogia (ICSH-UFG); Matemática (UEG) e Filosofia (FBB). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Evangélica (PY). Mestre em Educação Comunitária Infância e Juventude (EST/UFRGS). Doutorando em Ensino (UNIVATES). Doutor em Ciências da Religião (PUC-Goiás) e Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC). Professor Titular no Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES. E-mail: maximo@unifimes.edu.br.

Isto dito, cabe contextualizar o cenário onde se desenvolve o presente estudo – Educação Infantil.

Para uma apresentação mais objetiva, as reflexões foram organizadas em três momentos: o primeiro contextualiza as discussões advindas do aparato teórico, constituído por vários autores, discutindo acerca da temática; o segundo das observações e vivências no campo de observação do estudo, onde foi possível experimentar a teoria e a prática; por fim, o terceiro momento, em que compartilhamos os principais resultados dessa vivência.

Da recreação na Educação Infantil

Há quem diga que a infância³ é um tempo muito curto. Para outros, essa fase abarca os anos mais significativos e importantes na formação de indivíduos autônomos e realizados, conhecedores de seu papel social. Nesse contexto, a educação física escolar tem um papel importantíssimo, podendo auxiliar, orientar e ajudar no processo de desenvolvimento físico da criança e consequentemente no desenvolvimento da aprendizagem, principalmente nos aspectos psicossociais. “A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento absoluto das crianças até cinco anos de idade e é nessa etapa que as crianças⁴ descobrem novos valores, sentimentos, costumes, ocorrendo também o desenvolvimento da autonomia, da identidade⁵ e a interação com outras pessoas” (TEXEIRA; VOLPINI, 2014, p. 77).

Particularmente, eu tiraria as notas de rodapé e colocaria como dois parágrafos antes deste a seguir. Penso que NR dentro de citações fica um pouco confuso para o leitor leigo.

³ A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brincar, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. (CHATEAU, 1954, p. 14).

⁴ Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar (p. 21).

⁵ O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas. Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores. (RCNEI, 1998, p. 11).

Na educação infantil, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras oportunizam várias aprendizagens, mas, acima de tudo, colaboram para que as crianças possam expor suas ideias, sentimentos, medos, etc., ajudando-as a entender e agir sobre o seu contexto social. Portanto, trabalhar recreação na educação infantil é por demais necessário.

Recreação é uma palavra que vem do latim *recreare* e etimologicamente significa – recriar, restaurar, renovar. Nesse sentido, as atividades recreativas passam a vigorar com sua natureza espontânea, criativa e prazerosa. Historicamente o termo *recreação*, em seu contexto fundante, não mantinha relação com a educação ou atividade educacional, mas sim direcionava para as festividades e celebrações aos deuses. “Os jogos simbolizavam a superação das barreiras pelas quais esses grupos (das tribos primitivas) se confrontavam, passando de geração a geração às crianças em forma de brincadeiras”. (GUERRA, 1988 apud GARCIA; GIROTO, 2008).

No contexto educacional, principalmente na educação infantil (LDB, lei 9394/96, Art.29)⁶ a recreação ou atividade recreativa pode ser vista com uma estratégia ou metodologia de ensino. Na visão de Rousseau (1712-1771) o termo vincula a ideia de liberdade total da criança. Olhando por esse viés, está correta a visão do pensador, já que a recreação só é prazerosa e completa quando se leva em consideração a liberdade/vontade dos sujeitos envolvidos. E é nesse momento que entra a criatividade do/a professor/a no desenrolar da prática recreativa.

Durante nosso encontro no grupo de pesquisa NEPEM, vivenciamos comentários de exemplos de práticas construtivas e de outras não tão construtivas, que foram desenvolvidas a partir de uma atividade recreativa. TALVEZ ALGO COMO: Ao buscar analisar a realidade das escolas, na pesquisa de campo e também baseando-nos na experiência profissional dos pesquisadores, não é mistério que há práticas grandemente construtivas e de outras não tão construtivas, que foram desenvolvidas a partir de uma atividade recreativa, sendo que aquelas atividades que foram bem planejadas, ou seja, nas quais se levou em consideração os perfis dos sujeitos, espaço físico e material necessário, tiveram êxito. O planejamento é base de qualquer atividade docente.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNEI (1998) o educador não precisa ensinar a criança a brincar, pois este é um ato que acontece espontaneamente, mas sim planejar e organizar situ-

⁶ A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

ações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, possibilitando às crianças escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar (p. 29).

No entanto, ao utilizar a brincadeira ou recreação como uma estratégia de ensino, percebemos o quanto a criança se envolve no processo. Porém, se essa mesma experiência for repetida com adultos, não terá os mesmos resultados, pois crianças e adultos veem a recreação de modos diferentes.

O RCNEI, ainda pontua que “o professor deve também fazer uso de novas metodologias, procurando incluir em sua prática as brincadeiras, pois o objetivo é formar educandos atuantes, reflexivos, participativos, autônomos, críticos, dinâmicos e capazes de enfrentar desafios” (p. 29).

Recrear não só pintar rosto, ou ordenar crianças em dinâmicas estruturadas e não fundamentadas. Também não é colocar músicas para as crianças dançarem, nem tampouco pouco instalar cama elástica para que elas exaustivamente brinquem até se cansar. Uma vivência recreativa requer o envolvimento de profissionais e/ou de instituições preparadas para o processo. Seu objetivo pode ser apenas o entretenimento como também pode estar calcado nos ideais de desenvolvimento cognitivo/intelectual da criança.

A recreação escolar torna esse espaço lúdico um espaço mágico, cheio de alegria, encanto, criatividade, beleza. No entanto, não podemos desvincular a prática recreativa do desenvolvimento integral do aluno. A escola, espaço marcado pela sua diversidade, pode ser um espaço rico de práticas recreativas potencializadoras, se houver um alinhamento, orquestrado pelo viés do planejamento entre a teoria e a prática. Nas linhas dessas ideias, Piaget (1975 apud MAFRA, 2008, p. 11) salienta que é “através da brincadeira, que a criança se apropria de conhecimentos que possibilitarão sua ação sobre o meio em que se encontra”. Com o planejamento, o ato de brincar como preconiza Piaget (1975), dá vida ao processo de aprendizagem, pois a escola é o lugar onde o brincar não pode estar desassociado do aprender, já que na sua estrutura constitucional, a escola influencia e (re) produz práticas que corroboram para o processo de desenvolvimento e construção do sujeito.

Recrear em meio às Tecnologias

Nos dias atuais, algumas palavras desfilam nas galerias acadêmicas como palavras da moda. No universo escolar, uma dessas palavras é a *ludicidade* que, para alguns, se refere a toda e qualquer atividade desenvolvida a partir de jogos e brincadeiras. Schreiber (2010), chama a atenção para essa situação, pon-

tuando que jogo, brinquedo e a brincadeira têm conceitos distintos, porém imbricados, ao passo que o lúdico os abarca. A ação lúdica torna-se mais eficaz com a inserção das tecnologias na educação, aqui considerados todos os artefatos utilizados para o desenvolvimento e potencialidade da aprendizagem, desde o giz e o quadro negro até os programas e softwares mais sofisticados.

A tecnologia tem influenciado várias culturas e as conduz em uma enorme velocidade. A mídia digital possui serviços completos que se conectam em diversos elementos eletrônicos e engloba textos, imagens e sons. Porém essa mídia digital, que trouxe uma ampla variedade de informações para serem usada no processo educativo, não são as únicas. Objetos que hoje parecem obsoletos, foram inovações também. Segundo Barreto (2002):

Para pensar as novas tecnologias, é preciso recuperar os sentidos atribuídos às antigas. O quadro de giz, por exemplo, constituiu-se como apoio visual para as aulas, lugar das sínteses, esquemas, desenhos, indicações etc. Em outras palavras, como lugar do registro do que não deveria ser esquecido, com ilustrações que facilitassem a retenção pretendida (BARRETO, 2002, p. 49-50).

Nessa perspectiva Kenski (2012) salienta que a maioria das tecnologias são utilizadas como auxiliares no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a sua substância e nem tampouco a sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas e a elaboração da proposta curricular (p. 44). O uso das tecnologias no ambiente escolar dinamiza as atividades e pode proporcionar uma quebra de práticas desgastadas e produtoras de baixos resultados de aprendizagem. Por isso, as tecnologias são vistas - segundo vários autores - como colaboradoras do processo ensino e aprendizagem, como atestam os estudos de Camilo e Betti (2010); Baracho, Gripp e Lima (2012); Diniz e Rodrigues (2015); Darido (2014) e Ferreira (2014).

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo se propôs a responder à seguinte questão: Educar é um desafio constante, por isso nesse contexto, o uso de estratégias diferenciadas é visto como uma forma de facilitar o processo e chegar positivamente aos resultados esperados. As TIC's agregadas aos espaços educacionais podem proporcionar aprendizagem consistente e significativa. Não são apenas “meros suportes tecnológicos, elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas” (KENSKI, 2012, p. 38). Portanto,

recrear na educação infantil utilizando os aportes das tecnologias, impacta de forma positiva o processo e, como consequência desse impacto, podemos nos deparar com uma aprendizagem sólida e significativa.

A metodologia empregada neste estudo quanto à abordagem foi do tipo qualitativa, que segundo Polak e Diniz (2011, p. 62) “é descritiva e dirigida à compreensão e descrição de fenômenos globalmente considerados, bem como a dinâmica existente entre a realidade e os sujeitos pesquisados”.

Considerando que o objetivo deste estudo foi de analisar a evolução da recreação infantil no sentido de teorias e práticas pedagógicas com uso de brincadeiras tradicionais e artefatos tecnológicos, foram desenvolvidas, durante uma semana, atividades diferenciadas em três turmas da educação infantil de um CMEI de Mineiros Goiás/Brasil, comparando um conjunto de informações entre as turmas que participaram do estudo.

Resultados e Discussão

Os resultados apresentados são frutos dos relatos e experiências vivenciados em cada uma das turmas observadas no CMEI de Mineiros – Goiás.

Relato de Experiência

Turma I - Na terceira semana do mês de outubro do ano de 2017, foi realizada uma prática educativa utilizando as TIC's e a recreação com alunos da Educação Infantil. O experimento foi desenvolvido pela primeira autora deste trabalho (relatora dos fatos abaixo), acadêmica do curso de Educação Física da UNIFIMES, e supervisionado pela professora regente da turma – uma profissional licenciada em Educação Física. Para a realização da experiência, foram utilizadas três (3) turmas da supracitada instituição.

Na primeira turma, havia 19 crianças (11 meninas e 8 meninos). No primeiro momento, foi feita uma apresentação pessoal e da dinâmica a ser realizada: uma atividade de brincadeiras, em que eles poderiam escolher o lugar que queriam ficar e brincar. Tínhamos um circuito com cones e terminava com um túnel de bambolês; na sequência, um espaço de corrida com cavalos de espalhetes; mais à frente um espaço para pular corda e no final dessa trilha de atividades um espaço com vídeo-game, tablet com jogos, vídeos de dança reproduzidos por um computador interativo (projektor multimídia). Após o sinal de início, as crianças saíram e escolheram os lugares para brincar. Nesse momento, todas as crianças foram ao encontro das brincadeiras tradicionais.

Depois de brincarem nas áreas de jogos e brincadeiras tradicionais, houve uma menina que ficou observando a dança apresentada pelo computador interativo e começou a dançar; quando as outras meninas viram a coleguinha dançando, foram dançar também. O mesmo aconteceu com os meninos que, depois de brincarem nas brincadeiras tradicionais, foram brincar com artefatos tecnológicos. Uns foram para o Playstation e outros para o tablet; enquanto uns brincavam, os outros esperavam sua vez e ensinavam os que estavam jogando. Algumas crianças que não tiveram paciência de esperar os coleguinhos brincarem, iam para outros lugares pular corda, brincar na corrida de cavalinhos e etc. Depois de 30 minutos de muita brincadeira e diversão, as crianças foram levadas de volta à sala onde responderam às seguintes perguntas:

Quem gostou das brincadeiras tradicionais? Quem gostou das brincadeiras tecnológicas?

Respostas: Todos levantaram as mãos e falaram que sim, informando que gostaram das duas formas de brincar. Porém, os meninos fizeram uma ressalva em sua resposta: as meninas gostaram mais dos tecnológicos por causa da música, elas dançaram o tempo todo.

Conclui-se nessa primeira observação que, independentemente dos recursos (tradicionais/tecnológicos), se houve planejamento e dinamismo a recreação acontecerá de forma positiva.

A mesma dinâmica e sequência didática foram desenvolvidas nas turmas II e III. Na segunda turma, havia 22 crianças (11 meninas e 11 meninos). Nessa turma, ao se depararem com as atividades, as crianças se dividiram. Alguns meninos foram jogar Playstation e outros foram para o tablet. Já as meninas preferiram brincar no cavalo. Depois de alguns minutos, se misturaram e todos os espaços e atividades foram preenchidos por crianças. As mesmas perguntas foram feitas aos alunos da segunda turma, e unanimemente disseram que gostaram das duas. Percebe-se, nessa segunda turma, um perfil de diversidade maior do que na primeira. Algumas crianças informaram que gostaram dos eletrônicos porque não os tinham em casa.

Na terceira turma, a atividade foi aplicada a 22 crianças (12 meninas e 10 meninos). Alguns meninos foram para os eletrônicos, enquanto isso o restante dos meninos e algumas meninas esperavam ansiosos pela sua vez de brincar, mas, enquanto isso, se divertiam com as outras brincadeiras. Após todos passarem pela sequência das brincadeiras ali expostas, as meninas voltaram e se posicionaram nas brincadeiras tradicionais. Percebemos a importância das rela-

ções humanas estabelecidas no ambiente escolar quando bastou uma menina se dirigir para os brinquedos tradicionais, que as demais a acompanharam.

Considerações finais

Primeiramente, entende-se que as atividades desenvolvidas ao longo deste estudo trouxeram efeitos positivos para as crianças que, em sua maioria, revelam um grande entusiasmo pela oportunidade de participar das atividades. O estudo realizado constatou que, na educação infantil, as recreações sendo bem embasadas em práticas pedagógicas e sociais são extremamente importantes para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, físico e afetivo das crianças. O ato de recrear não é uma tarefa exclusiva da infância. Essa estratégia de ensino pode ser desenvolvida em todas as etapas da vida. Pontuamos aqui o planejamento como ponto crucial para o sucesso da atividade. A partir das experiências e práticas vivenciadas durante o estudo, percebemos que a atuação da atividade recreativa no aprendizado infantil deve ser um momento voltado para o lazer, alegria, satisfação fazendo com que as crianças conquistem conhecimentos, de forma lúdica, que servirão não apenas para a infância, mas para a vida adulta.

Percebemos que os jogos e brincadeiras tradicionais, assim como a recreação mediada pela tecnologia, são formas diferentes de aprendizagem, mas que podem convergir ao mesmo ideal comum – a criança e seu processo de desenvolvimento enquanto pessoa, enquanto cidadão, pois é nessa fase da vida que a criança começa a se descobrir, se desenvolver nos aspectos sociais, pessoais e nos aspectos psicomotores.

Observamos que as brincadeiras que utilizaram aspectos tecnológicos possibilitam a interação, além de promoverem a aprendizagem utilizando a diversão e a imaginação. Já os jogos e brincadeiras (tradicionais), promovem a diversão e criam situações inusitadas para a aprendizagem.

Portanto, a tecnologia pode ser usada de forma educativa quanto ao aprendizado desenvolvido na educação infantil, tanto quanto aos jogos lúdicos e brincadeiras tradicionais. Concluímos que quando colocamos a criança em atividades que ela não gosta, ela simplesmente não vai fazer, ou vai fazer, mas não de modo envolvido (da forma correta). Daí a importância que os professores conheçam seus alunos e que utilizem em suas práticas atividades diversas que possam integrar os alunos a um universo mágico e criativo, com o qual eles possam interagir e aprender.

Referências

- BARACHO, A. O.; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 111-126, jan./mar. 2012.
- BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública, 1883**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.
- BARRETO, R. G. Tecnologias nas salas de aulas. In: LEITE, M.; FILÉ, V. (Org.). **Subjetividades Tecnologias e Escolas**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- BETTI, M. Mídias: aliadas ou inimigas da educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 2, p. 125-129, jul./dez. 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares: Educação Física**. Ministério da Educação Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394 de 20.12.1996 (Lei Darcy Ribeiro) – Plano nacional de educação: Lei 10172 de 10 de janeiro de 2001** 2. ed. revista, atualizada e ampliada. Bauru: EDIPRO, 2001. (Série legislação).
- _____. **Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. v. 1-3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMILO, R. C.; BETTI, M. Multiplicação e convergência das Mídias: desafios para a educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 34, p. 122-135, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17149>>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1954.
- COELHO, C. R. B. **Tecnologia na Educação Infantil**. Ipatinga: Prefeitura Municipal de Ipatinga, 2008.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. 293 p.
- DINIZ, I. K. S. **Blog educacional para o ensino das danças folclóricas a partir do currículo de educação física do estado de São Paulo**. 2014. 215 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

- FERREIRA, A. F. **Os jogos digitais como apoio pedagógico nas aulas de educação física escolar pautadas no currículo do estado de São Paulo**. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2014.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1997.
- GARCIA, T. L. A.; GIROTO, A. P. S. **Recreação: meio de socialização**. 2008. Projeto de Iniciação Científica – Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo, Presidente Prudente, 2008. Acesso em: 27 mar. 2016
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1973.
- POLAK, Y. N. S.; DINIZ, J. A. Conversando sobre pesquisa. In: POLAK, Y. N. S. et. al. **Dialogando sobre Metodologia Científica**. Fortaleza: UFC, 2011.
- RODRIGUES, H. A.; JÚNIOR, O. M. S. **O ensino do esporte no programa segundo tempo: concepção, estruturação e recursos pedagógicos**. [S. l.: s. n.], 2015.
- SCHREIBER, Z. T. M. **Ludicidade: uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo infantil**. Lume, RS, 2010. Acesso em: 28 ago. 2016.
- TAVARES, R. **Games na educação: a batalha está começando**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.
- TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 76-88, 2014.

6. DA CRISÁLIDA À BORBOLETA: POR UMA METÁFORA SOBRE A LIBERDADE DA CRIANÇA PARA BRINCAR E SE MOVIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL*¹

Roselaine Kubr²

Antônio Camilo Cunha³

Elenor Kunz⁴

Introdução: a crisálida e o livre brincar e se movimentar da criança

Brincar é o estado de quem vive
vigorosamente em constante transformação.
(Stela Barbieri)

O texto realiza uma analogia poética entre o “brincar e se movimentar”⁵ em liberdade e a crisálida como metáfora da infância que autogermina crianças-borboletas. O ponto de partida é o reconhecimento do brincar e se movimentar como ação imanente ao mundo da vida das crianças que, com liberdade e autonomia, crescem e desenvolvem-se num processo semelhante à metamorfose, ou seja, em constante mudança e transformação.

Os primeiros anos da vida da criança são recheados de poesia, magia, imaginação e fantasia quando brincar é sinônimo de experimentar o arquétipo

*DOI – 10.29388/978-65-81417-14-7-f.75-92

¹ O texto corresponde às ideias centrais da tese de doutorado defendida em 27/02/2018, no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Doutoramento em Estudos da Criança; Especialização em Educação Física, Lazer e Recreação), com o título “Da crisálida à borboleta: a liberdade da criança em brincar e se movimentar na educação de infância”.

² Doutora em Estudos da Criança pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe/Brasil. Membro do CIEC/UMinho. Bolsista CAPES-Brasil.

³ Professor Auxiliar com Agregação no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Doutor em Estudos da Criança pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (2001), Livre Docência em Ciências do Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (2008); Pós-Doutor em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Membro do CIEC/UMinho. Orientador da tese.

⁴ Professor aposentado do CEFD/UFSC e visitante no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria; Doutor em Ciências do Esporte pela Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (1987) e Pós-Doutor pela Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (1996). Co-orientador da tese.

⁵ Expressão cunhada por Elenor Kunz (1991) em seus estudos sobre a Teoria do Movimento Humano.

inicial das ideias concebidas poeticamente pela dimensão lúdica da corporeidade.

Toda narrativa poética, assim como a brincadeira, pressupõe imaginação. As metáforas guardam o silêncio das ideias e, como toda metáfora, as brincadeiras das crianças guardam os segredos da intuição humana. A *autopoiese* (MATURANA; GARCÍA, 1998) é um desses segredos biológicos e ontológicos que alguns seres vivos guardam e trata-se da propriedade de composição e autocriação como condição do ser vivo produzir-se continuamente a si próprio, transformando-se. Esse é o sentido da crisálida: a transformação radical e a mudança como sinônimos do fenômeno denominado metamorfose.

E o que a crisálida tem a ver com crianças e brincar? Crianças são como crisálidas: elas sabem o que precisam, o que fazer e como se alimentar e se transformam em borboletas curiosas. Para Oaklander (1980), elas apenas necessitam do auxílio dos adultos para seguir adiante na luta pela sobrevivência, pois brincar e se movimentar promovem as condições necessárias para que estabeleçam um diálogo profícuo com o mundo, com o outro e consigo mesmas de modo a crescer e realizar experiências significativas. É por esta razão que as crianças e suas corporeidades não podem ser tratadas como máquinas (SANTIN, 2000).

Apontamos na direção de um jardim-de-infância⁶ que reflita sobre o desenvolvimento das crianças de modo a forjar harmoniosamente tempos e espaços para fomentar a alegria e a curiosidade das crianças-borboletas.

A infância à luz da metáfora

Não haverá borboletas se a vida não passar
por longas e silenciosas metamorfoses.
(Rubem Alves)

A metáfora da crisálida ilustra os primeiros anos da vida da criança recheados de poesia, magia, imaginação e fantasia. “Nas brincadeiras encontramos as ideias primeiras, que servem para todos – que todos possam brincar e, assim, experienciar o arquétipo inicial das ideias” (CAMILO "CUNHA, 2009, p. 90). O poder da metáfora “encontra na linguagem e na natureza a sua maior expressão” pois tem

⁶ Esse termo, bastante apropriado à nossa metáfora, é utilizado em Portugal para denominar as creches e escolas de Educação Infantil que acolhem as crianças dos 0 aos 6 anos. Mantemos a denominação em virtude de que a pesquisa que resultou na tese foi realizada em uma escola de Educação Infantil da rede pública da cidade de Braga - Portugal.

[...] a capacidade de iluminar de forma única e insubstituível o modo como as coisas são [...]”. A metáfora dá origem à virtude, à liberdade, ao que é casto [...]. “O verdadeiro poder está sim nas metáforas primeiras. As metáforas primeiras transportam as ideias, o silêncio, a intimidade, o passar por cima, a humildade, o humor, a escuta... E isto também são «coisas» das brincadeiras...” (CAMILO CUNHA, 2009, p. 89-90).

Nas brincadeiras se inicia e se constrói a verdade existencial: nelas estão “a raiz, o início absoluto, a mola de impulso, o paraíso iniciático” e como as crianças “são aquelas que estão mais próximas das brincadeiras” também são elas que “experenciam mais de perto” a verdade existencial: as brincadeiras são como verdades existenciais (CAMILO CUNHA, 2009, p. 85). Nelas encontramos a autenticidade e a congruência como uma coerência pessoal que nos move a reconhecê-las como autênticas e integradas com a essência humana: “Há, efetivamente, na criança uma *transparente sinceridade* entre o que diz, o que sente e o que faz. É esta sinceridade/linguagem que podemos chamar também de *verdade existencial*”. (CAMILO CUNHA, 2009, p. 86, *italico do autor*).

A palavra crisálida vem do latim *chrysalis* e corresponde ao estado de pupa em que a borboleta passa por metamorfoses. O termo é derivado da coloração metálico-dourada encontrada nas pupas (*chrysós*), que em grego significa ouro. Guarda uma lagarta que, quando está totalmente crescida, passa por uma dura metamorfose, onde a transformação e a mudança correspondem a esse processo. Em que implica essa transformação radical? E o que isso tem a ver com as crianças e o livre brincar?

O casulo da infância tem vida própria e não pode encerrar as crianças como se estivessem aprisionadas. E o jardim-de-infância é o lugar perfeito para retroalimentar os pequenos pupos que desabrocham em crianças-borboletas coloridas. Por isso elas precisam descobrir o mundo por si mesmas de modo livre e criativo, libertas da coerção dos adultos e da instrumentalização pedagógica dos saberes, principalmente dos jogos e das brincadeiras.

É preciso reconhecer que o casulo da infância não é insignificante. O mundo da vida da criança, forjado por ela mesma, metamorfoseia-se constantemente e por isso se nos mostra misterioso e complexo. Se adotássemos uma perspectiva linear, essa metáfora nos diria que até os seis anos de idade a criança necessita auto germinar e depois, a partir dos sete anos, ela estaria pronta para ser fomentada pela racionalidade dos adultos. Mas, antes disso, ela precisa de tempo para agir autonomamente, livre dos desmandos dos adultos.

O trabalho escolar concebe a infância na contramão da metáfora da crisálida porque força as crianças a ser e agir como adultos em miniatura precocemente e acabam transformando o seu fazer-saber-fazer em mercadoria. O jardim deixa de ser um local belo e saudável onde se cultivam borboletas livres para se tornar local de trabalho, o que é correspondente a uma retirada forçada e prematura do casulo.

Mesmo quando privilegiam tempos e espaços específicos onde se cultivam o livre brincar e se movimentar, os adultos fragmentam tudo: há o cantinho da leitura para ler e ouvir histórias, a brinquedoteca para os jogos, o quarto escuro para o sono, a hora de comer, a hora para ir ao banheiro, a hora e espaço apropriados para isso e aquilo. Então, todo fazer-saber da criança fica esquadrihado em momentos, etapas, fases e regras a serem cumpridas e vencidas com êxito e, sobretudo, com bom comportamento.

Ao contrário, se encarássemos a vida da criança poeticamente como ela própria é capaz de concebê-la, nos esforçando para alcançar suas fantasias e a beleza do seu pensamento circularmente concebido na dimensão onírica, compreenderíamos que a sua própria arte dá um sentido poético à vida: o brincar da criança é uma forma expressa de produzir arte (CAMILO CUNHA; GONÇALVES, 2014).

E, para as crianças, brincar é como respirar!

Ser criança: voar para tornar-se

Não apresse o rio, ele corre sozinho.
(Barry Stevens)

As crianças são como as crisálidas: elas sabem o que precisam, o que fazer e como se alimentar e se transformam em borboletas curiosas. Para Oaklander (1980), elas apenas necessitam do auxílio dos adultos para seguir adiante na luta pela sobrevivência, pois brincar e se movimentar em liberdade promove as condições necessárias para que elas estabeleçam um diálogo profícuo com o mundo, com o outro e consigo mesmas, de modo a crescer e realizar experiências significativas. Ser criança – sujeito da educação – etimologicamente significa alimentar-se! E os adultos não devem alimentá-las demais: eles precisam deixá-las viver livremente para auto germinar e respirar por si mesmas.

A expressão e o movimento corporal vem “de dentro” e, se a criança sabe o que precisa e o que quer, é através das suas brincadeiras que “começamos com a escuta autêntica do sentido existencial”, como uma forma genuína

de acessar ao ser do homem e de compreendê-lo em seu projeto antropológico e ontológico original (CAMILO CUNHA, 2009, p. 91). Nesse sentido, ponderamos que as escolas de Educação Infantil têm o papel de promover tempos e espaços articulados de modo a escutá-las de corpo inteiro (pois a escuta não se faz somente com os ouvidos), considerando respeitosamente seus desejos e interesses. Isso exige observá-las e considerá-las em todas as suas falas, ações, sentimentos, expressões e representações.

Mas, ao contrário, os adultos-educadores têm suprimido a liberdade de brincar imputando-lhes rotinas com trabalhos estafantes. Assim como a crisálida que morre para dar vida à borboleta, as crianças têm sido frustradas por adultos que sufocam suas ações, sua participação e suas escolhas, silenciando, castrando e esgotando-as com atividades supostamente mais produtivas que brincar, o que Kunz & Simon (2014) chamam de *Lebensentzug*: uma extração da vida sem morrer.

A modernidade deu visibilidade à infância e projetou proteger, cuidar, assistir e educar as crianças. No entanto, o projeto educativo moderno, exacerbadamente centrado na racionalidade científica dos adultos, legou uma espécie de sufocamento às crianças, na medida em que os adultos deixaram de permitir que se auto gerissem e se auto alimentassem, tratando-as como dependentes absolutas, frágeis e incapazes de fazer escolhas e tomar decisões responsáveis. E é isso que provoca sua morte em doses homeopáticas, pois castrá-las e esgotá-las com atividades e aprendizagens conteudistas é bastante parecido com o movimento da crisálida que se intensifica nos últimos dias antes de sua morte-renascimento, com a diferença de que as crianças não podem fazer renascer o brilho da vida que lhes foi furtado.

A pedagogia e a psicologia modernas projetaram a infância a passar por etapas de desenvolvimento a serem vencidas cronologicamente em que, findadas, cada uma destas, cumprem um conjunto de demandas preconcebidas por adultos como metas a serem atingidas pelas crianças, orientadas hegemonicamente a partir de abordagens desenvolvimentistas e cognitivistas. As passagens concluídas com êxito são festejadas como o fechamento de um ciclo que, a partir de então, abre portas para aquisição de novas e complexas habilidades. As crianças que não se ajustam às demandas previstas em cada estágio são consideradas problemáticas, pois os adultos aspiram a uniformidade de modo que todas desabrochem ao mesmo tempo, desrespeitando ritmos, particularidades e singularidades corporais. Os adultos também ignoram que as crianças não esperam por resultados futuros naquilo que realizam, pois elas vivem intensamente o momento presente. Na mesma medida, a participação das crianças no proces-

so de tomada de decisões cotidianas e no fazer-saber pedagógico é anulada, posto que são os adultos que decidem absolutamente tudo que acontece no dia-a-dia da escola. Em síntese: o que importa na educação escolar é aprender enquanto sinônimo de trabalhar, o que não condiz com a liberdade para brincar e se movimentar.

Planejadas pelos adultos, as passagens na vida das crianças são demarcadas por fortes e intensos momentos de perturbações, quer sejam boas ou ruins, e a maioria é bastante difícil. A infância, portanto, não é um mar de rosas e acaba sendo dolorida para elas. Os adultos ignoram que o mundo da vida das crianças não é linear, mas, sim, recursivo, circular e intenso e, portanto, elas não projetam a finalização de uma tarefa de forma produtiva, tampouco expectam por resultados.

Quando interferem, controlam e regulam demasiadamente a vida das crianças e substituem as brincadeiras livres por exercícios e tarefas, os adultos acabam inflando-as com coisas desnecessárias e estrangulam a *autopoiese* gestada pela crisálida. E esse é o sentido da crisálida: a propriedade de autocomposição e autocriação que somente os organismos vivos dispõem, e é justamente por esta razão que as crianças e suas corporeidades não podem ser tratadas como máquinas (MATURANA; GARCÍA, 1998; SANTIN, 2000). As máquinas não dispõem dessa possibilidade pois somente os corpos animados se constroem a partir daquilo que autenticamente compõem e orquestram na sua própria experiência: se ferem e se curam, se desafiam e se reorganizam, se perguntam e respondem, se confundem e ressignificam, se cortam e cicatrizam.

Para tal, os adultos-educadores precisam se perguntar: Quem são as crianças? O que sentem? O que pensam? O que querem? Como se expressam e se comunicam? O que dizem elas sobre a vida, sobre a liberdade de brincar, sobre as outras pessoas com quem convivem? Nos debruçarmos sobre essas perguntas cotidianamente nos aproxima da natureza ontológica de ser plenamente criança, permitindo-as ser o que são no seu tempo, se alimentando da energia vital que o livre brincar e se movimentar promove, transformando-se diariamente em alegres borboletas que alçam voo a partir das asas de sua própria imaginação.

A criança é o sujeito de sua própria existência: ser criança supõe ser livre e viver intensamente o presente. A expressão vir a ser dá um estatuto de incompetência e reproduz uma imagem social da criança como ingênua e dependente. Na qualidade plena de seu ser, a visibilidade das crianças como sujeitos sociais é promovida numa posição de seres atuantes, participativos, criativos e pensantes e não de excluídos socialmente, culturalmente e politicamente. O in-

interessante é a criança se constituir como criança para a infância e não para a adultez, e se constituir para o presente e não para o futuro.

Isso exige reconhecer que a humanização da criança se dá na sua socialização. “Tornar-se pessoa” não corresponde a uma imposição da sociedade sobre o indivíduo, no sentido deste assumir determinados conhecimentos, normas e valores: esta é a visão de uma sociedade perversa que controla as pessoas através do governo dos corpos e da colonização das almas, o que faz pouco sentido. Pela sua natureza social, apenas pela socialização o ser humano pode sobreviver, desenvolver-se e tornar-se. No nível das estruturas estritamente genéticas é dos animais piores preparados para uma vida independente, pois depende dos outros durante mais tempo e de forma mais intensa. Se lhe associamos a capacidade de desempenhar funções variadas e complexas, incluindo caminhar, conversar, aprender, pensar, ter consciência de si mesmo, tomar decisões racionais, divertir-se, etc., devemos reconhecer que estas capacidades resultam da interação com outros humanos durante longos períodos de tempo. Nos mesmos atos e relações, tornamo-nos pessoas e fazemos a sociedade (ABRANTES, 2011, p. 122). Socialização e individualização (ou subjetivação) constituem duas faces da mesma moeda (ELIAS, 1998).

Quando a criança brinca e se movimenta, ela se relaciona e dialoga com o mundo a sua volta porque naturalmente entra em contato social com os outros: “Essa relação dialógica da criança com o mundo que acontece através do movimento, no que compete à Educação da criança pequena, demanda muito mais do que o ensino - requer cuidado e envolvimento, brincadeira, arte e sentimento” (KUNZ; SIMON, 2014, p. 376). Resumindo: educar crianças pequenas exige cumplicidade e amorosidade, não somente autoridade como prática predominante entre os adultos. E, por essa razão, elas precisam da liberdade para brincar e se movimentar, porque é através dessa linguagem que elas estabelecem as interações necessárias, seja com o outro, com o mundo ou consigo mesmas.

E Oaklander (1980) complementa: as crianças não precisam dos adultos para controlar suas vidas, elas desejam auxílio para aprofundar e expandir a experiência pessoal e social trabalhando através das dificuldades encontradas no dia-a-dia e expressando seus sentimentos. É imanente nas crianças a propriedade de saber o que deve fazer e do tempo que necessita para tal. Mas, para tal, é preciso perceber que o tempo subjetivo da criança não pode ser apressado, nem acelerado, tampouco rigorosamente cronometrado, mas fomentado por uma rede de significações que requer uma socialização com pares e adultos de modo intersubjetivo, no exercício da alteridade.

Somente assim a vida da criança tem sentido e seus saberes e aprendizagens a serem incorporados são retroalimentados, assim como faz a crisálida. A criança precisa, portanto, protagonizar sua própria vida assim como faz a crisálida, compondo e orquestrando-a autopoeticamente.

Brincar para viver: as crianças-borboletas e o aprender

Uma criança tem mãos pequenas,
pés pequenos e orelhas pequenas,
mas nem por isso tem ideias pequenas.
(Beatrice Alemagna)

Para Gopnik (2011), o pensamento dos bebês e das crianças pequenas é como o da maioria dos brilhantes cientistas: são curiosos, testam hipóteses e realizam experimentos o tempo todo. Os bebês e as crianças pequenas, os quais a autora chama de borboletas, são comparados a um departamento de investigação e desenvolvimento da espécie humana, quão sofisticadas são a recolha de informações e o processo de decisão enquanto brincam. São capazes de, por exemplo, tentar descobrir o que está se passando na mente de outro bebê quando colocados frente a frente, o que é muito difícil até mesmo para um adulto. Mas as crianças pequenas são capazes de entender coisas profundas sobre as outras pessoas e sobre a natureza humana, a exemplo da capacidade de compreender aos dezoito meses que as pessoas têm preferências diferenciadas, o que não sabiam aos quinze meses, ou seja, em apenas três meses as crianças tanto sabem mais e aprendem muito mais do que imaginávamos há vinte anos. A questão fundamental para a autora é saber porque e como é possível às crianças aprender tanto em um período tão curto como a infância. A resposta está na sua duração: os pequeninos dependem dos adultos para se alimentar e sobreviver durante a infância num período curto se comparado à estimativa de vida, mas, ao mesmo tempo, denso e longo se pensarmos na intensidade e quantidade de aprendizagens que adquirem, o que move a autora a concluir: há uma conexão entre a duração da infância e a aquisição do conhecimento e das aprendizagens.

A estratégia de aprendizagem das crianças é extremamente poderosa para se manter no mundo. Nesse intenso momento que é a infância, as crianças são vulneráveis e por conta disso a evolução tratou de investir para que tomem decisões rapidamente, principalmente em situações de perigo, de modo que saíam o que fazer imediatamente diante de qualquer situação. A forma como a

evolução parece ter resolvido esse problema foi como uma espécie de divisão do trabalho que, no início da vida, quando estão completamente protegidas pelos adultos, às crianças não resta fazer mais nada senão aprender brincando! É por isso que são como uma divisão de pesquisa: elas são os cientistas protegidos que aprenderão a ter boas ideias (Idem). E acrescenta: em vez de pensarmos nas crianças como seres imperfeitos, é importante reconhecê-las como humanos que estão em um momento apenas diferente do desenvolvimento e, portanto, vale a comparação: as lagartas são como adultos e as borboletas como as crianças. Enquanto as belas e coloridas borboletas voam pelo ambiente explorando-o, as lagartas estão tateando o seu pequeno caminho, assim como fazem os adultos.

Projetadas para aprender, as crianças estabelecem hipóteses que acreditam que podem funcionar para começar uma investigação e saem a testá-las contra as evidências que as movem a mudar as hipóteses; então testam novas hipóteses e assim por diante:

O desenvolvimento humano é mais parecido com uma metamorfose, como a da lagarta que se transforma em borboleta, do que com um simples crescimento – embora possa parecer que são as crianças as vibrantes e errantes borboletas que se transformam em lagartas, avançando ao longo do caminho para o crescimento. (GOPNIK, 2010, p. 19-20)

Se nos centrarmos nas distintas capacidades para a mudança, entre adultos e crianças, especialmente no que tange à imaginação e aprendizagem, então os adultos é que nos parecerão lentos. As crianças parecem ser bem melhor preparadas para a imaginação e a aprendizagem em virtude de seus cérebros estarem interligados de uma forma muito mais elevada, pois existem mais vias neuronais que estão à sua disposição. “À medida que envelhecemos e que ganhamos mais «experiência», nossos cérebros «cortam» os caminhos mais tênues, menos usados, e fortalecem aqueles que são utilizados com maior frequência.” (GOPNIK, 2010, p. 22).

Portanto, as crianças precisam de oportunidade para imaginar e para tal necessitam estar em liberdade. Se estiverem oprimidas por obrigações, obedecendo ordens ou trabalhando, executarão tarefas que requerem uma conclusão em um tempo geralmente pré-determinado e que preconizam um produto final. E a imaginação não funciona assim, pois ela flui ao ritmo e ao sabor do vento [a consciência] que impulsiona o eterno e inacabado projeto de tornar-se a partir das intencionalidades (SARTRE, 2007).

Para tal, aspiram que lhes ajudem nessa jornada confusa e estranha apresentada pelo mundo dos adultos. Elas necessitam de equilíbrio e ajuda; não

de algemas e lemes. Necessitam de ambientes harmoniosos e de adultos que as escutem e que lhes deem a devida importância. Elas precisam que foquemos em sua imaginação e redescubramos o

[...] caminho da fantasia que parece perdido entre tantas teorizações e racionalizações excessivas de concessões pedagógicas que veem o brincar somente como instrumento para o desenvolvimento da criança com vistas a competências futuras [...]. Essas concepções geralmente objetivam padrões de movimento pré-estabelecidos, atividades fechadas e habilidades padronizadas (KUNZ; SIMON, 2014, p. 376).

Dessa forma, é preciso ser sensível para com os desejos e necessidades das crianças, reconhecendo seu direito de vivenciar e experimentar o que lhes interessa, sem negar suas intencionalidades. Em outras palavras, observar e prestar atenção ao olhar, ao tom de voz, à postura corporal, à expressão facial e corporal, à respiração e ao seu silêncio, permite nos aproximar delas e enxergá-las como são no presente, em sua realização plena (OAKLANDER, 1980). E toda realização da criança acontece no brincar-brincando.

O conjunto de afazeres das rotinas escolares e atividades precisam existir no dia-a-dia das crianças, mas sob a percepção dos adultos são difíceis de serem forjadas como brincadeiras. Se considerarmos que há uma intenção e uma intencionalidade no movimento humano, e não apenas uma dimensão externa ou visível, estas atividades podem se tornar brincadeiras. Serão brincadeiras, quando realizadas em total aceitação, sem uma preocupação orientada exclusivamente para as consequências do que se faz e sem vistas para um futuro racionalizado (KUNZ et al., 2013).

Com base nos estudos do tempo da consciência de Mataruna e Verden-Zöller (2004) e do “brincar e se-movimentar humano” de Kunz (2000, 2004, 2007), é possível afirmar que não são novos conteúdos que subsidiarão adultos-educadores a viver o presente e reencontrar as crianças em suas práticas, mas sim, a forma como isto precisa acontecer. Neste sentido, as preocupações de ordem exclusivamente cognitivista e atividades com forte orientação no desempenho de habilidades, exercícios físicos sistematizados, atitudes que negam vivências e baseadas em estereótipos, não podem ser os eixos que orientam os professores no ensino de crianças. O que eles precisam é aprender a viver o tempo presente de suas vidas, semelhante ao que acontece no brincar das crianças no qual a atenção delas não se encontra em outro lugar senão naquilo

que fazem (KUNZ et al., 2013). E isso significa *des-cobrir* a criança (OAKLANDER, 1980, p. 8), inclusive aquela que no habita e está adormecida.

As crianças precisam eclodir de seus pupos cada uma no seu tempo, crescendo a partir de suas intencionalidades e impulsos imanentes de avançar na vida. A fantasia é definitivamente o seu campo de ação e a proteína que as alimenta no casulo da infância. Quando negamos a sua expressão imaginativa, as deixamos confusas e desestabilizadas e então surgem os conflitos e desajustes de comportamento, que as colocam “em oposição direta com seus sentimentos em relação ao presente” (OAKLANDER, 1980, p. 24).

Quando sua assombrosa sabedoria é ocultada elas se perdem, porque a única e magistral forma com que sabem dialogar com o mundo e com a vida é através de seu corpo e movimento. Muito embora as crianças necessitem dos adultos, no que diz respeito às questões básicas de sobrevivências (comer, andar, falar, etc.), seus sentidos [aos quais Oaklander soma à intuição] estão preparados para enfrentar o mundo através de experiências e isso se dá no diálogo permanente que estabelecem corporalmente com a vida e a existência. Crianças que são encorajadas a ser criativas e imaginativas melhoram a habilidade de enfrentar os desafios de aprender:

Através da fantasia podemos nos divertir junto com a criança e também descobrir qual é o processo dela. Geralmente o seu processo de fantasia (a forma como faz as coisas e se move no seu mundo fantasioso) é o mesmo que seu processo de vida. Podemos penetrar nos recantos mais íntimos do ser da criança por meio da fantasia [...] podemos também descobrir o que se passa na vida da criança a partir da perspectiva dela própria. (OAKLANDER, 1980, p. 25)

O universo da fantasia da criança é tecido na dimensão do sonho e é expresso nos sentimentos e “Os sentimentos da criança são a sua própria essência”. As crianças constroem um mundo de fantasias porque julgam seu mundo real difícil de viver (OAKLANDER, 1980, p. 26).

A criança é, em todos os sentidos, um ser existencial que explora o mundo pela corporeidade. Na medida em que começa a elaborar e expressar suas curiosidades, pensamentos e ideias, os sentidos e sentimentos vão atingindo níveis mais sofisticados de elaboração. Os bebês não têm problemas de autoestima. Mas quando começam a andar e elaborar sentenças mais complexas no plano da linguagem, vão aprendendo que a vida não é perfeita e que habitamos um mundo caótico e cheio de dicotomias. O próprio mundo dos adultos se encarrega de apresentar essas dicotomias paulatinamente incorporadas pelas crianças que, por sua vez, acabam se perdendo nas funções de contato forjando

dificuldades para se expressar e se comunicar. As funções de contato (olhar, falar, tocar, escutar, se movimentar, cheirar, sentir o gosto e intuir), na medida em que são impedidas de ser experimentadas plenamente, provocam rupturas e constrangimentos. Algumas crianças chegam a pensar que elas próprias são más. Então, algo do bebê original é esmagado! “As crianças fazem o que podem para ir em frente, para sobreviver. A investida das crianças é em direção ao crescimento.” (OAKLANDER, 1980, p. 73-74).

A intuição é uma das formas de autoconhecimento que negamos às crianças. Estabelecer o contato com seu eu e sua sabedoria interior é uma das formas de empregar o sentido intuitivo, pois possibilita conhecer e acessar respostas às perguntas que envolvem a dinâmica da vida que, na criança, pode ser contactado através da fantasia, eminentemente simbólica e promotora da sabedoria e da criatividade. No entanto, os adultos silenciam a intuição e, assim, elas vão perdendo a familiaridade que tinham essencialmente com a capacidade de se comunicar e se expressar intuitivamente. Seus sentidos são experienciados não de modo fragmentado, mas conjuntamente e conectados através da relação com o corpo e este, por sua vez, também reflete o que sentem. Quando padronizamos e uniformizamos as formas de sentir e se relacionar com o corpo, acabamos por esmagar as formas naturais e originais que dispõem desde que nascem, o que faculta a perda da sua essência autêntica e extraordinária. Na mesma medida em que esta castração transforma as crianças em sujeitos apáticos e acrícos, pode resultar em consequências orgânicas como tensões musculares, dores de cabeça e de barriga, cansaço, irritação, agitação, agressividade, tristeza, desânimo, angústia, depressão, causando muito sofrimento físico e emocional.

Na relação com o movimento corporal os bebês fazem pleno “uso” do seu corpo: exploram-no, examinam as partes, se deleitam com as descobertas de habilidades, chutam, agarram, rolam, levantam, abaixam, divertem-se com a descoberta do controle muscular com total absorvimento. Depois engatinham, põem-se em pé, andam, correm, saltam.

A criança parece ter energia ilimitada, e se lança em cada atividade corporal completamente absorta. Às vezes surgem dificuldades, mas ela não desiste. Ela tenta e tenta outra vez, praticando, praticando, até finalmente gozar o prazer do sucesso. Porém em algum ponto da infância ocorre alguma coisa que começa a bloquear esse processo. (OAKLANDER, 1980, p. 150)

O que acontece por debaixo de todas as tentativas de lidar desesperadamente com o mundo a seu modo, é que existem sempre necessidades não satisfeitas que acabam resultando numa perda do senso de si própria

e, às vezes, a criança acaba por “funcionar” com ideias que não lhe pertencem, acreditando em informações falsas que ouvem a seu respeito com frequência, a exemplo de acreditar que é estúpida porque a professora o disse num determinado momento (ou repetidas vezes), ou que é preguiçosa porque alguém lhes disse que é lenta. As crianças também captam mensagens subjacentes daquelas emitidas quando se ri, se zomba e se caçoa de algo que elas fazem ou dizem. Amiúde, elas assumem e incorporam características e descrições que absorvem dos outros como esponjas (OAKLANDER, 1980, p. 74-75).

Toda criança se desenvolve pela sua experiência: sua consciência está tão ligada ao experienciar que ambas são quase uma coisa só. Tudo que ouve, sente e vivencia é absorvido quase por osmose e suas experiências imediatamente configuram o senso de eu, fortalecendo ou enfraquecendo as funções de contato, renovando ou apagando o contato com os sentidos, o corpo, os sentimentos e o intelecto, afetando todo o campo de percepção corporal, pois é pelo corpo e com o corpo que ela se coloca diante do mundo. Parafraseando Merleau-Ponty (1999), não posso dizer «eu tenho um corpo» porque «sou meu próprio corpo». Portanto, é com frequência que pelo próprio corpo a criança mostra o que precisa: pelas atividades e instrumentos que eleger ela diz do que gosta e muitas vezes “mostra exatamente o que precisa pela resistência que tem à uma determinada atividade” (OAKLANDER, 1980, p. 77). Brincando a criança representa as condições para lidar com as adversidades que encontra no diálogo com o mundo, vivenciando um prazer oriundo da sensação de controle que a brincadeira lhe proporciona quando na “realidade” não lhe é possível. Na brincadeira ela assume um papel ativo que possibilita a expressão e elaboração das frustrações e conflitos, transformando ativamente seu meio para suprir suas necessidades, sobretudo as emocionais (AGUIAR, 2014, p. 19-20).

Para tanto, há algumas condições e fundamentos básicos que qualquer pessoa que trabalha com crianças precisa dominar, a saber: gostar de crianças, estabelecer uma relação de mútua confiança, conhecer o modo como se desenvolvem, crescem e aprendem, estar familiarizado com os tipos de dificuldades que as afetam, ser direto sem ser invasor, ser leve e delicado sem ser demasiadamente diretivo, estar familiarizado com as expectativas culturais depositadas nelas e, sobretudo, deve-se acreditar “firmemente que cada criança é uma pessoa única e digna, com todos os direitos humanos” assegurados. A escuta deve ser reflexiva e a comunicação e resolução de problemas compartilhada. Em geral, as próprias crianças informam quando alguma coisa não é boa para elas. Deve-se estar sintonizado com as suas necessidades, respeitar suas defesas e entrar no

seu mundo com delicadeza (OAKLANDER, p. 78-79). Também deve-se prestar atenção às maravilhosas conversas que mantém durante as brincadeiras livres onde, com frequência, interagem em níveis bastante desconhecidos pelos adultos. As crianças gostam de falar e fazer trocas enquanto brincam e não gostam de ser demasiadamente dirigidas, tampouco infladas com instruções em demasia.

As crianças refletem o que vivem assim como as asas das borboletas refletem a luz do sol.

Sobre a humanidade do ser: crianças-borboletas a brincar livremente

Nessa idade somos todos pagãos e, nessa idade, somos todos poetas.

Depois o mundo se ocupa de apeguar nossa alma [...]

O medo nos governa: essa é uma das ferramentas de que se valem os poderosos...

(Eduardo Galeano)

Falando sobre o medo de viver, o escritor uruguaio Eduardo Galeano alerta sobre as constantes ameaças que povoam o imaginário humano a partir dessa esfera e dedica uma parte interessante às crianças: antes de estarem povoadas pelo medo que os adultos lhes introjetam, são capazes de se maravilhar com as coisas mais singelas do mundo da vida. Mas *aos poucos vão perdendo essa capacidade e, assim como um peixe que tenta viver fora d'água e que acaba aprendendo, com o tempo, que assim ele morre, não se pode ser o que não se é - e a criança é criança! É preciso aceitá-las do modo como se veem a si mesmas e como se colocam no seu mundo* (OAKLANDER, 1980, p. 112).

Se queremos que as crianças se expressem plenamente não podemos censurá-las bloqueando seu fluxo criativo e seu ritmo particular: “Se deixássemos as crianças à vontade e não as assustássemos com regras, elas aprenderiam a escrever da mesma maneira que aprendem a falar”, ou seja, pela interação com os pares e pela percepção apurada que tem dos fenômenos a sua volta. Não aprenderão a escrever se não puderem falar e somente escreverão se puderem fazê-lo a respeito das coisas que conhecem e que lhes são importantes, e se não puderem falar dessas coisas livremente, como podemos esperar que escrevam? (OAKLANDER, 1980, p. 116-118).

Elas não se deixam enganar: sabem que a vida é uma dura e inevitável batalha contra as dificuldades e que isso constitui parte intrínseca da existência

humana. Os adultos é que desonestamente tentam poupá-las engessando-as numa falsa realidade e escamoteando as adversidades, ou então culpabilizando-as pelo seu próprio sofrimento e fracasso. A cultura moderna ocidental forjou uma falsa representação de felicidade que causa uma grande confusão entre as crianças pequenas, pois elas aprendem desde cedo que o bem-estar não está dentro de si, mas sim na capacidade de consumir e produzir bens de consumo. São valores extremamente contraditórios e desconcertantes em relação à natureza e à essência da criança que é capaz de se contentar com qualquer objeto, na medida que um pedaço de madeira que seria descartado acaba por tornar-se um brinquedo interessante e divertido.

As crianças precisam vivenciar experiências que lhes promovam um centramento, que lhes tragam de volta a si mesmas na medida em que, em algum ponto do caminho, a maioria de nós acaba perdendo a consciência plena ou parcial dos sentidos, tornando-os nebulosos, embotados, paralisados ou desligados de nós mesmos, chegando a funcionar quase como se não existissem. É exatamente o que uma perspectiva exacerbadamente racional de escolarização acaba por fazer com as crianças pequenas, por tratá-las como se não fossem nada mais além de cabeças desligadas de seus corpos que precisam pensar, julgar e analisar sem a influência dos sentimentos e emoções, pois se julga que estes atrapalham o bom funcionamento da razão. Mas a cabeça é parte de uma totalidade corporal que nas crianças, principalmente, é impossível de desconectar pois elas agem, sentem e pensam de corpo inteiro através do fenômeno da percepção que é uníssono e unívoco (MERLEAU-PONTY, 1999).

Portanto, as diferentes habilidades corporais que a criança adquire ao longo de sua existência se dão pela linguagem do brincar e se movimentar em liberdade no primeiro setênio (STEINER, 2013), tecendo uma rede de comunicação significativa e promovendo experiências sensorialmente profundas. Na medida em que a criança abandona os seus sentidos ela deixa de habitar sua essência e passa a perambular pelo mundo das aparências. Como consequência vem o vazio, a falta de sentido na vida e os demais problemas já conhecidos.

Os adultos policiam as crianças fazendo com que elas atentem para o que eles desejam, impedindo que seu olhar seja pulverizado pela própria imaginação. E isso pode ter consequências sérias, o que é bastante comum no processo de aceleração da infância (HONORÉ, 2005). Quando as crianças não tem tempo para digerir com deleite e prazer as coisas que se apresentam aos seus olhos, quando são impulsionadas a fazer e pensar aligeiramente dando conta de um tempo determinado para as tarefas, ou, ainda, quando são impedidas de vivenciar intensamente o que fazem no presente, deixando-as preocupadas com

o que poderá vir em seguida e sob a pressão de concluírem com sucesso o que lhes foi imposto para, em seguida, iniciar e concluir uma nova atividade, povoa-se tensamente seu ser com o medo de fracassarem. Isso acaba impedindo-as de sentir a beleza do momento impulsionando-as a fazer inúmeras coisas ao mesmo tempo sem degustar apropriadamente cada uma delas, forçando-as a agarrar todos os detalhes antes que o sol desapareça no horizonte, sobrecarregando e entupindo-as com informações desnecessárias que se esvaem em seguida, pois não fazem sentido algum. Na escola os horários parecem ser mais importantes que as necessidades das crianças.

Quando brincam livremente elas experimentam diferentes modos de ser. Por serem sujeitos multifacetados, as crianças em estado de liberdade são capazes de assumir múltiplas formas de ser, mostrando-se quem são de fato. Elas precisam ser aceitas onde estão e como são. Ao exigir que façam exatamente aquilo a que são instruídas, acabamos por impedir seu crescimento, sua criatividade, a expressão e a própria aprendizagem (OAKLANDER, 1980, p. 203-208).

As crianças nos contam o que precisamos saber: “perca a cabeça e chegue aos sentidos” delas (OAKLANDER, 1980).

Considerações finais: por um jardim-de-infância habitado por borboletas esvoaçantes

A criança não sabe menos, sabe outra coisa!
(Clarice Cohn)

A escola de Educação Infantil não pode ser encarada como uma fase preparatória comprometida com a entrada da criança na educação básica. O jardim-de-infância deve cultivar a curiosidade, a experimentação, as vivências significativas, as experiências dos sentidos, a imaginação, a descoberta e respeitar a vivência plena do mundo da vida de fato como ele é: com liberdade e prazer, com autonomia e responsabilidade, sem o massacre da inserção na ótica do trabalho produtivo, do domínio de conteúdos e da alfabetização precoce.

A escola deve ser um lugar prazenteiro, onde não somente se engolem números, letras, leitura e escrita, mas um lugar que privilegia a educação emocional ajudando as crianças a estabelecer contato consigo mesmas e com os outros. Um lugar onde podem se sentir seguras, confortáveis e seres humanos dignos porque valem muito e, sobretudo, onde possam genuinamente se expressar a partir das referências do seu eu. Escola não é lugar de sofrimento, mas lugar

de realização, de descobertas e de interação com pessoas que realmente se importam com sua autorrealização e o reconhecimento de que crianças pensam, sentem, admiram-se, enxergam, compreendem, interpretam, agem e vivem literalmente como borboletas coloridas que dão asas à imaginação.

Defendemos, portanto, que as crianças germinem e respirem por si mesmas habitando como borboletas esvoaçantes legítimos jardins-de-infância, enquanto territórios férteis que cultivam crisálidas-crianças-borboletas que fecundam a vida humana através da distribuição do pólen em incontáveis flores pelo mundo afora. A alegria das crianças contagia o mundo com sua magia e este é o pólen que semeia e faz brotar, pelo vento e pelas patas das borboletas, um mundo melhor.

É a partir dessa metáfora que propomos pensar na imanência e no caráter ontológico do brincar e se movimentar da criança em estado pleno de liberdade e autonomia em relação ao mundo da vida.

*Crianças só tem uma infância, roube-a delas
e elas a terão perdido para sempre.
(Raquel Ramos)*

Referências

- ABRANTES, P. Para uma teoria da socialização. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 21, p. 121-139, 2011.
- AGUIAR, L. **Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática**. São Paulo: Summus, 2014.
- CUNHA, A. C. As brincadeiras ou a verdade existencial. In: CONDESSA, I. C. (Org). **(Re)aprender a brincar: da especialidade à diversidade**. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda, 2009. p. 85-91.
- CUNHA, A. C.; GONÇALVES, S. T. **A criança e o brincar como obra de arte: analogias e sentidos**. Santo Tirso: Whitebooks, 2015.
- ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- GOPNIK, A. **TED Global**. O que pensam os bebês?. Tradução de I. Brandling. 2011. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/alison_gopnik_what_do_babies_think?language=pt#t-12279>. Acesso em: 21 jan. 2016.

_____. **O bebê filósofo:** o que as mentes das crianças nos dizem sobre a verdade, o amor e o sentido da vida. Tradução de P. Vidal. 1. ed. Lisboa: Temas e debates/Círculo de Leitores, 2010.

HONORÉ, C. **Devagar.** Tradução de C. Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

KUNZ, E. **Educação Física:** ensino & mudanças. Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1991.

KUNZ, E.; SIMON, H. S. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 375-394, 2014.

KUNZ, E.; STAVISKI, G.; SURDI, A. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 2. ed. São Paulo, Brasil: Martins Fontes, 1999.

OAKLANDER, V. **Descobrimos crianças:** abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. 4. ed. São Paulo: Summus, 1980.

ROMESÍN, H. M.; GARCÍA, F. J. V. **De máquinas y seres vivos - autopoiesis:** la organización de lo vivo. 5. ed. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1998.

ROMESÍN, H. M.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar:** Fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

SANTIN, S. **A biomecânica entre a vida e a máquina:** um acesso filosófico. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ Ed, 2000.

SARTRE, J-P. **O ser e o nada** – Ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de P. Perdigão. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

STEINER, R. **Os primeiros anos da infância:** material de estudos dos jardins de infância Waldorf. 2. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2013.

7. RECREIOS PROMOTORES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA?*

Inês Silva¹

Beatriz Pereira²

José Eugenio Fernández³

Introdução

Ao procurar uma definição da palavra “recreio” percebemos que os termos que a esta mais se associam são “passatempo”, “divertimento”, “brincadeira”. O local e o tempo destinado às crianças para as suas brincadeiras. Todos nós recordamos os recreios da escola, provavelmente lá ocorreram parte das melhores memórias de infância. Era o momento de conviver ao ar livre, de criar as próprias brincadeiras, de libertar o corpo da tensão da sala de aula. O recreio tem um imenso potencial, as crianças interagem entre si e têm oportunidade para jogar e brincar livremente, promovendo o seu desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional (PELLEGRINI; BOHN, 2005).

As brincadeiras realizadas no recreio permitem que as crianças compreendam o seu corpo, o modo de controlar os movimentos, exercitem habilidades que surgem naturalmente como a corrida, saltar, trepar, perseguir, pontapear, balançar, empurrar, puxar, entre outras (NATIONAL ASSOCIATION OF EARLY CHILDHOOD SPECIALISTS (NAECS), 2002). A exercitação destas habilidades permite, por sua vez, contrariar a tendência do aumento dos estilos de vida sedentários e consequentemente o excesso de peso e obesidade considerados, pela WHO (2010), como o quarto maior fator de risco de mortalidade.

Cada vez mais, é frequente o aparecimento de crianças e jovens com excesso de peso aumentando a probabilidade de desenvolverem complicações na sua saúde enquanto adultos (DIETZ, 1998).

Por outro lado, a brincadeira é um foco de aprendizagem. O comportamento exploratório das crianças estimula estruturas e processos mentais (NA-

*DOI – 10.29388/978-65-81417-14-7-f.93-104

¹ Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação – Universidade do Minho – Portugal 2017. Professora auxiliar convidada, Instituto de Educação – Universidade do Minho. E-mail: inessilva@ie.uminho.pt

² Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho – Portugal (1998). Professora Catedrática - Instituto de Educação – Universidade do Minho. E-mail: beatriz@ie.uminho.pt

³ Doutoramento em *Ciencias de la Actividad Física y delDeporte. Avances e Investigación*. Universidade da Corunha – Espanha (2013). Professor *Ayudante Doctor* - Universidade de Santiago de Compostela. E-mail: geno.rodriguez@usc.es

ECS, 2002). A utilização do recreio como espaço de jogo e brincadeira pode melhorar a atenção nos conteúdos acadêmicos na sala de aula e permite ainda contactar com diversas áreas de conteúdo como interação com elementos da natureza, a construção e planejamento de brinquedos e brincadeiras, a contagem de elementos e pontuações, o recurso à comunicação para explicar, argumentar, recolher informação entre outros, contribuindo para facilitar a aprendizagem escolar assim como a componente social e a adaptação à escola (PELLEGRINI; BOHN, 2005).

Vários estudos concluíram que os alunos que não fruem do recreio na escola podem ter maior dificuldade de concentração em tarefas específicas na sala de aula, ficando mais inquietos, distraíndo-se com facilidade (COPEC, 2001).

O recreio constitui um dos poucos espaços e tempo de interação livre entre pares, pois o contexto formal de sala de aula limita as interações e é através destas que as competências sociais se desenvolvem. O recreio promove assim competências como a cooperação, a partilha, a comunicação, a resolução de conflitos, o respeito pelas regras, a autodisciplina bem como o conhecimento e respeito de outras culturas (NAECS, 2002; COPEC, 2001). As crianças aprendem a entender os seus limites e avaliar os riscos associados ao que as rodeia (MARQUES, 2011), a lidar com as situações que lhes causam maior ansiedade a ponderar possíveis soluções para cada uma delas (PEREIRA; PEREIRA; CONDESSA, 2013).

A capacidade de criar, arriscar, ser persistente e resiliente perante o insucesso e de respeitar e trabalhar em equipe são algumas das competências que o usufruto do recreio pode promover nas crianças, que são primordiais ao seu desenvolvimento multilateral e que poderão constituir-se como ferramentas importantes no seu futuro visto serem também competências essenciais a um empreendedor. Uma criança quando brinca e joga, arrisca, confia na sua capacidade de solucionar problemas (DGIDC, 2006), usa a imaginação para criar algo novo (RODRIGUES, 2008), reinventar soluções e aceitar as consequências positivas e negativas que poderão advir (HUBER; SLOOF; PRAAG, 2012), interage com os pares, negociando e lidando com diferentes vontades e opiniões.

Compreendendo o quão essencial é o tempo e espaço de recreio, reconhecemo-lo como local privilegiado para a promoção do desenvolvimento multilateral da criança e de estilos de vida saudáveis, pois é o espaço que melhor pode oferecer oportunidades de prática de habilidades motoras fundamentais e de interação entre pares, e por essa razão não devem ser negligenciados (LOPES et al., 2012).

Não obstante, assistimos a uma constante desvalorização do tempo e espaço de recreio, sendo este cada vez mais limitativo quanto ao tempo, espaço, recursos materiais e naturais disponíveis, sendo muitas vezes utilizado como modo de castigar os alunos.

Um tempo limitado do recreio pode inibir uma das poucas oportunidades que as crianças têm de interação com os colegas (PELLEGRINI; BOHN, 2005); influenciar os jogos praticados bem como o comportamento em sala de aula (PELLEGRINI; SMITH, 1993).

Por outro lado, é de igual modo necessário criar as condições no recreio para que a criança possa explorar, imaginar, usufruir de diferentes ambientes e materiais (PEREIRA; PEREIRA; CONDESSA, 2014).

Negar à criança a possibilidade de usufruir do recreio é negar uma oportunidade ao seu desenvolvimento.

Após esta pequena revisão questionamos, serão os recreios escolares atuais propícios a brincadeiras e atividades capazes de promover competências essenciais ao seu desenvolvimento?

Deste modo, para este trabalho de investigação definiram-se os seguintes objetivos:

- Caracterizar o espaço de recreio de um centro escolar de uma zona urbana do distrito de Braga, Portugal.

- Identificar, em crianças dos 6 aos 9 anos a presença de competências como a “Assunção do Risco”; “Criatividade”; “Resistência ao fracasso” e “Relações Interpessoais”.

Metodologia

Delineamento da investigação: trata-se de um estudo de caso com recurso a metodologias mistas.

Participantes: O estudo foi realizado numa escola do 1º ciclo do ensino básico da área urbana de Braga. Participaram 35 crianças sendo 17 do género feminino e 18 do género masculino com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos ($7,2 \pm 1,1$).

Procedimentos: Inicialmente realizaram-se os pedidos formais das autorizações necessárias à concretização do estudo, nomeadamente ao agrupamento de escolas, professores, alunos e respetivos encarregados de educação, à Comissão Nacional de Proteção de Dados, Direção Geral de Inovação e De-

envolvimento Curricular e ainda ao comitê de ética para as Ciências Sociais da Universidade do Minho para a aplicação do estudo em meio escolar; Também as crianças foram convidadas a participar na atividade, tendo-lhes sido explicado o objetivo do estudo e pedido o seu assentimento.

Tabela 1 - Sistema categorial definido segundo a revisão da literatura

Categorias	Subcategorias	
Assunção do Risco	1	Perante determinada situação, pondera as consequências do risco e só depois avança.
	2	Aceita novos desafios com otimismo
	3	Não tem medo de fracassar
Criatividade	1	Dinamiza novas ideias ou novas formas de fazer algo
	2	Propõe novas estratégias para solucionar um problema
Resistência ao Fracasso	1	Perante o insucesso, mantém uma atitude positiva e de superação
	2	Não desmotiva perante críticas
Relações Inter-pessoais	1	É capaz de trabalhar em equipe
	2	É sociável, relaciona-se facilmente com o próximo
	3	Tem em consideração as ideias e objetivos dos elementos do grupo

Fonte: Elaborado pelos autores

De seguida, com base na revisão da literatura referente às competências que pretendíamos observar, foi construído um guião de observação (tabela 1).

Foi realizada uma caracterização do espaço de recreio através de observação direta e posterior registo.

A observação das crianças em contexto de recreio foi realizada no espaço interior e no coberto da escola tendo em conta as condições meteorológicas. Foram colocados alguns objetos de modo a potenciar as atividades das crianças. A observação foi em diferido, porém foram recolhidas informações no decorrer do recreio em diário de campo tendo em conta que intervenção dos investigadores foi não participante para minimizar a influência na atitude dos alunos.

Num local específico foram colocados alguns materiais que os alunos poderiam utilizar, sendo de sua vontade usufruir ou não dos mesmos. A única indicação dada às crianças foi a permissão para fazerem o que entendessem dentro do espaço estipulado. Esta observação ocorreu durante 30 minutos, tempo correspondente ao intervalo normal da escola.

Tratamento dos dados: Cada um dos alunos foi observado através da gravação vídeo e foram registados todos as situações onde se verificaram as

subcategorias definidas. A observação foi feita por três investigadores de modo a aumentar a sua fiabilidade (YIN, 2003). Consideraram-se também as situações observadas em diário de campo. Foram posteriormente realizadas análises descritivas para quantificar os comportamentos verificados.

Apresentação e Discussão dos Resultados

O centro escolar em questão destina-se ao ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Relativamente ao espaço de recreio, existem três locais utilizados para este fim, um espaço interior constituído por um polivalente e um coberto e o espaço exterior. O polivalente é utilizado apenas quando as condições meteorológicas não permitem que os alunos usufruam do exterior. O espaço exterior é envolvido por prédios e é constituído por dois locais amplos, um deles é um campo de futebol e o outro é apenas um espaço livre com um dos cantos destinado a um pequeno parque infantil com um escorrega e um baloiço. O piso destes espaços é antiderrapante. Junto dos limites da escola existe uma pequena zona relvada com algumas árvores de pequeno porte e arbustos que não constituem por si só zonas de sombra que possam ser utilizadas pelas crianças. O contacto com espaços de natureza é praticamente nulo.

Após observação das crianças no recreio da escola, percebemos que as zonas mais utilizadas são o campo de futebol, essencialmente pelos meninos e o espaço circundante da escola pelas meninas.

Quando chove, o piso está molhado ou até mesmo quando está demasiado calor as crianças apenas podem utilizar o polivalente e o coberto, contudo rapidamente se percebe que é um espaço demasiado pequeno para cerca de 250 crianças. As crianças não se podem movimentar optando por jogos eletrónicos, de cartas, ficar a conversar entre outros brinquedos que trazem de casa.

Ao refletir sobre as condições para a utilização do espaço exterior percebemos que os alunos passam grande parte dos seus intervalos confinados ao referido espaço.

Este centro escolar é relativamente recente, contudo o espaço destinado ao recreio parece ter sido pouco refletido. Se por um lado o espaço exterior tem uma boa área, mas pouco atrativa, demasiado cinzenta e sem espaços de natureza, a zona interior, onde as crianças passam parte considerável dos seus intervalos devido às condições meteorológicas, não é suficiente para a quantidade de alunos.

Tendo em conta as condições deste espaço de recreio, verificamos que estes podem não proporcionar às crianças as oportunidades de que estas neces-

sitam para se desenvolver sob o ponto de vista motor, cognitivo, social e emocional. Não basta dispor nas escolas de espaços destinados ao recreio, é necessário pensá-los e construí-los de forma a que sejam mais apelativos, adequados às necessidades e interesses dos alunos para que todos os dias a criança possa encontrar no recreio um desafio que a cative, que a leve a arriscar, que melhore a qualidade das suas experiências e que possam proporcionar momentos de estímulo de diferentes domínios de desenvolvimento da criança (PEREIRA; CONDESSA; PEREIRA, 2013; AZEVEDO et al., 2010; FERNANDES; ELALI, 2008).

Em seguida, no decorrer da observação das crianças em contexto de recreio, para cada uma das subcategorias, foi possível verificar três tipos de comportamento:

Comportamento positivo (CP) - verifica-se o comportamento;

Comportamento Inverso (CI) – Verifica-se o comportamento, contudo é demonstrado de modo inverso;

Comportamento não observado (CNO) – não se verifica o comportamento.

Na tabela 2 apresentamos a frequência e a percentagem de alunos que demonstraram CP, CI e CNO em cada uma das subcategorias

Tabela 2 - Número e frequência de alunos que demonstraram CP, CI e CNO em função do género.

		TOTAL (N=35) N (%)		
		CP	CI	CNO
Assunção do Risco	1	3 (8,6)	6 (17,1)	26 (74,3)
	2	16(45,7)	11(31,4)	8 (22,9)
	3	24(68,6)	6 (17,1)	5 (14,3)
Total		43(41,0)	23(21,9)	39(37,1)
Criatividade	1	20(57,1)	14(40,0)	1 (2,9)
	2	3(8,6)	1(2,9)	30(85,7)
Total		17(47,2)	23(32,9)	15(21,4)
Resistência Fracasso	1	17 (48,6)	12 (34,3)	6 (17,1)
	2	10 (28,6)	13 (37,1)	12 (34,3)
Total		27 (38,6)	25 (35,7)	18 (25,7)
Relações Interpessoais	1	19 (54,3)	16 (45,7)	0(0,0)
	2	22 (62,9)	12 (34,3)	1(2,9)
	3	13 (37,1)	14 (40,0)	8(22,9)
Total		54 (51,4)	42 (40,0)	9(8,6)

Fonte: Elaborada pelos autores

Assunção do Risco

Subcategoria 1 - “Perante determinada situação, pondera as consequências do risco e só depois avança”. Verificamos que esta subcategoria não se observou na maioria dos alunos (74,3%).

Subcategoria 2 - “Aceita novos desafios com otimismo”. Constatou-se que maior parte dos alunos (45,7%) evidenciou CP.

Subcategoria 3 - “Não tem medo de fracassar”. Na maioria dos alunos constataram-se CP (68,6%).

Somando todas as situações constatamos que 41% dos alunos revelou CP, 21,9% CI e não se verificou qualquer comportamento em 37,1%.

Ao analisar os vídeos verifica-se o ato de arriscar nas crianças, contudo nem sempre ponderam pois, em determinadas situações arriscam sem que esse risco lhes traga qualquer benefício.

O recreio é um dos momentos mais esperados pelos alunos visto que podem brincar e conviver com os amigos durante as brincadeiras (PEREIRA; CONDESSA; PEREIRA, 2013), é um momento de maior liberdade, as brincadeiras e atividades ocorrem de acordo com as suas preferências o que possibilita uma maior espontaneidade que por sua vez poderá também pressupor uma menor ponderação por estarem num período de diversão, descontração e desapego à obrigatoriedade regular do período letivo onde se encontram na maioria do seu tempo. Desta forma, é também natural que uma grande parte dos alunos encare os desafios com entusiasmo, aceitando-os com otimismo.

Por outro lado, o caráter livre do recreio permite à criança optar pelas brincadeiras e jogos que mais lhe agradam e com os quais se sentem confortáveis, portanto, por terem no referido espaço uma grande diversidade de opções, não têm necessidade de realizar atividades que causem desconforto.

Concluimos assim que a Assunção do Risco se verificou em contexto de recreio, contudo de forma pouco expressiva.

Criatividade

Subcategoria 1 - “Dinamiza novas ideias ou novas formas de fazer algo”. A maioria dos alunos revelou este comportamento de forma positiva e inversa. Em apenas

2,9% dos alunos não se observou este comportamento.

Subcategoria 2 - “Propõe novas estratégias para solucionar um problema”. Na maioria dos alunos não se observou este comportamento (88,6%).

Somadas todas as situações observadas nos alunos, de ambas as subcategorias, verificamos que a maior percentagem de alunos revelou que o comportamento não foi observado (45,7%), 32,9% revelou CP e 21,4%, CI.

Relativamente à grande percentagem de CNO, Alencar (2007) e Oliveira (2010) referem que, os professores não têm incentivado o suficiente esta competência na escola e como tal é natural que não se verifique de forma expressiva nos alunos. Alencar e Fleith (2003), afirmam que, nas escolas apesar do reconhecimento da pertinência do estímulo da criatividade, existem fatores que o inibem como a relevância dada à demonstração, replicação e memorização das matérias abordadas sem que seja permitido pensamento crítico ou imaginação. Na educação formal, altamente estruturada com currículos e ciclos de ensino definidos onde no final de cada um é atribuído um diploma confirmando o seu sucesso (SCHUGURENSKY, 2000) os alunos ficam “reféns” deste método de ensino onde a replicação de conhecimento parece ter maior valor educativo do que o raciocínio lógico.

Conforme os resultados, consideramos que a categoria Criatividade, em parte considerável não se observou. É necessário que toda a comunidade escolar entenda a importância do estímulo da criatividade para o desenvolvimento da criança e promova estratégias que permitam às crianças pensar, decidir e criar.

Resistência ao Fracasso

Subcategoria 1 - “Perante o insucesso, mantém uma atitude positiva e de superação”. Este comportamento verificou-se tanto de forma positiva e como inversa.

Subcategoria 2 - “Não desmotiva perante críticas”. A percentagem de alunos distribui-se equitativamente pelo tipo de comportamentos, positivos, inversos e não observados.

Após o somatório de todas as subcategorias constatamos que a percentagem de CP e CI verificada nos alunos foi idêntica (38,6% e 35,7% respetivamente). Este comportamento não foi verificado em 25,7% dos alunos.

Uma das questões centrais relativas às novas gerações é a falta de sentido limite, pois, “a criança que não aprende a ter limites cresce com uma deformação na percepção do outro” (ALMASAN; ÁLVARO, 2006, p. 4), tornando-se egocêntrica e como tal, a imposição de limites em contexto familiar e escolar é essencial para que a criança aprenda a ouvir “não”, não desmotivando sempre que o ouve.

Porém, é necessário que para além da capacidade de lidar com a crítica, os alunos saibam posteriormente superar as suas dificuldades com uma atitude positiva e confiante.

Desta forma consideramos que esta competência se verificou, contudo os CI continuam a ter uma percentagem elevada e deste modo é essencial que se proporcionem momentos em que a criança lide com a rejeição e insucesso para que desenvolva competências de resiliência e superação.

Relações Interpessoais

Subcategoria 1 - “É capaz de trabalhar em equipe”. Este comportamento foi verificado na totalidade dos alunos tanto de forma positiva como inversa.

Subcategoria 2 - “É sociável, relaciona-se facilmente com o próximo”. Apenas 2,9% dos alunos não demonstraram este comportamento.

Subcategoria 3 - “Tem em consideração as ideias e objetivos dos elementos do grupo”. Este comportamento foi observado nos alunos tanto de forma positiva como inversa.

Quando somadas todas as subcategorias, constatamos que a maior percentagem de alunos (51,4%) foi verificada nos CP, 40% dos alunos manifestaram CI e em 8,6% dos alunos não se observou o comportamento.

O trabalho de equipe é substancial para o alcance de objetivos comuns (MENDES, 2012). O trabalho entre pares e em pequeno grupo deve ser estimulado desde cedo, estes fazem parte das orientações curriculares para a educação pré-escolar que afirmam a sua relevância como ação “facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem”. Este método de trabalho permite que as crianças confrontem as suas opiniões, encontrem soluções conjuntas para a mesma atividade.

O trabalho em equipe surge e vai-se fortalecendo à medida que as capacidades cognitivas, sociais e emocionais se desenvolvem em cada um.

Dados os resultados consideramos que a competência Relações Interpessoais se verificou de forma positiva, contudo é necessário atentar para os 40% de alunos em que se verificaram CI consciencializando a comunidade escolar para o estímulo dos trabalhos e atividades em grupo em que estes tenham de tomar decisões, negociar, ouvir diferentes opiniões e trabalhar em conjunto para atingir um objetivo que é comum.

Considerações Finais

Após a apresentação e discussão dos resultados entendemos que o espaço de recreio da escola não é o mais adequado para crianças destas idades, não é suficientemente apelativo, desafiador e interessante, fazendo com que as crianças tenham oportunidades limitadas e experiências pouco diversificadas. Deste modo o estímulo de competências essenciais ao desenvolvimento integral e harmonioso destas crianças pode ficar comprometido.

Ao realizar a observação das crianças num contexto de recreio, verificamos que as competências Assunção do Risco, Criatividade, Resistência ao Fracasso e Relações Interpessoais se observaram, contudo nem sempre os comportamentos se revelaram de forma positiva e em algumas das crianças a percentagem de comportamentos não observados é muito elevada.

Apesar de terem sido colocados alguns materiais no espaço de modo a melhorar as oportunidades de jogo e brincadeira nem todos os alunos os utilizaram, mantendo as atividades que normalmente realizam nos dias em que não podem utilizar o exterior. Desta forma acreditamos que as condições do recreio têm de ser alteradas para proporcionar um outro tipo de experiências às crianças.

Os recreios escolares são espaços para crianças, contudo são planeados por adultos. No momento de os projetar as crianças devem ser ouvidas, deve entender-se o que as desafia e motiva de forma a proporcionar-lhes uma panóplia de oportunidades e experiências enriquecedoras. O estudo de Fernandes e Elali (2008) demonstra essa vontade das crianças em fazer parte da definição dos diferentes espaços de recreio.

O recreio deve ser um espaço de divertimento e de satisfação onde devem ocorrer a maioria das interações sociais das crianças. Estas ocorrem normalmente através de brincadeiras e jogos onde são incentivadas a criar, imaginar e assumir riscos, sendo o único espaço na escola em que são elas quem decide (tomada de decisão sobre os jogos a realizar, com quem os realizar, definição das regras do jogo, dos papéis sociais a desempenhar, etc.), coordena, organiza e lidera todas as atividades. Porém, se estas competências não estão a ser devidamente estimuladas cabe à comunidade científica e escolar alertar para a problemática, consciencializando todos aqueles que têm uma participação ativa nesta área de que o recreio é parte fundamental do desenvolvimento da criança e como tal deve ser valorizado e aproveitado no sentido da sua promoção.

Referências

- ALENCAR, E.; FLEITH, D. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. Brasília: UNB, 2003.
- ALMASAN, D.; ÁLVARO, A. A importância do senso de limites para o desenvolvimento da criança. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, n. 7, p. 1-7, 2006.
- AZEVEDO, E. et al. Caracterização dos recursos dos recreios escolares. **EFDeportes**, Buenos Aires, n. 146, 2010.
- COPEC. **Recess in elementary schools**. Council on Physical Education for Children. A Position Paper from the National Association for Sport and Physical Education. 2001.
- DIETZ, W. Health consequences of obesity in youth: childhood predictors of adult disease. **Pediatrics**, n. 101, p. 518-525, 1998.
- DIREÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (DGIDC). **Educação para a Cidadania - Guião de educação para o empreendedorismo**. 2006.
- FERNANDES, O.; ELALI, G. Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças. **Paidéia**, v. 18, n. 39, p. 41-52, 2008.
- HUBER, L.; SLOOF, R.; PRAAG, M. **The Effect of Early Entrepreneurship Education**: Evidence from a Randomized Field Experiment. IZA Discussion Paper Series. 2012.
- LOPES, L. et al. A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. In: CONDESSA, I.; PEREIRA, B.; CARVALHO, G. **Atividade Física, Saúde e Lazer**. Educar e Formar. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação - Universidade do Minho, 2012. p. 65-79.
- MARQUES, A. Recreio da escola: utilização prevista dos espaços versus utilização real. In: MOROUÇO, P. et al. **Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança IV**. Coimbra: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais: Centro de Investigação em Motricidade Humana/IPL, 2011. p. 254-260.
- NATIONAL ASSOCIATION OF EARLY CHILDHOOD SPECIALISTS. **Recess and the importance of play**: a position statement on young children and recess. 2002.

- PELLEGRINI, A.; BOHN, C. The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment. **Educational Research**, v. 34, n. 1, p. 13-19, 2005.
- PELLEGRINI, A.; SMITH, P. School Recess: Implications for Education and Development. **Educational Research**, v. 63, n. 1, p. 51-67. 1993.
- PEREIRA, V.; PEREIRA, B.; CONDESSA, I. Contributo dos jogos realizados nos recreios do 1º ciclo para o desenvolvimento motor da criança. In: CARVALHAL I. M. et al. **Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VI**. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2013. p. 189-195.
- RODRIGUES, S. **Manual Técnico do Formando: Empreendedorismo**. ANJE - Associação Nacional de Jovens Empresários e EduWeb, 2008.
- SCHUGURENSKY, D. The forms of informal learning. Towards a conceptualization of the field. Centre for the Study of Education and Work, Department of Sociology and Equity Studies in Education. **WALL Working Paper**, Toronto, n. 19, 2000.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global Recommendations on Physical Activity for Health**. Geneva, 2010.
- YIN, R. **Case Study Research: Design and Methods**. 3. ed. SAGE Publications, 2003.

8. PESQUISA E EXTENSÃO COM CRIANÇAS NA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: RELAÇÕES ENTRE BRINCAR, SUPER-HERÓIS E MÍDIA^{*1}

Evandro Salvador Alves de Oliveira²

Cristiane Oliveira Souza³

Danielle Oliveira Freitas⁴

Wellington Sousa Lima⁵

Ramão Marques dos Santos Filho⁶

Introdução

O objetivo deste capítulo é refletir sobre as potencialidades existentes em um dos vários espaços que meninos e meninas brincam e produzem culturas (lúdicas), como a Brinquedoteca Universitária. É fato que as crianças, suas brincadeiras e vicissitudes, têm sido alvo de muitas investigações que as colocam, muitas vezes, no centro das discussões acadêmicas.

A interação entre crianças, docentes, graduandos e pesquisadores provocam ações que exercem impactos na sociedade, frutos de constantes relações e intercâmbios. Por meio de um projeto de extensão universitária conduzido por profissionais da área de Educação Física, a Brinquedoteca tem aproximado comunidade e Universidade, além de propiciar a realização de pesquisas a partir de metodologias que se apropriam de intervenções, oficinas e observações participantes. Como grupo de extensão e de pesquisa preocupado com o direito infantil de “brincar”, vislumbra-se explorar elementos advindos da cultura midiática, por meio de fenômenos que acontecem no interior da Brinquedoteca com crianças e professores da rede pública.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-14-7-f.105-120

¹ Este capítulo apresenta um recorte e algumas adaptações do artigo apresentado pelos autores no 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (2018), realizado na UFRN, em Natal, Rio Grande do Norte.

² Doutor em Estudos da Criança (Universidade do Minho – Portugal). Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Coordenador do projeto de extensão “Brinquedoteca Universitária”, do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES. E-mail: Evandro@fimes.edu.br

³ Bolsista e Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES.

⁴ Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES.

⁵ Bolsista e Graduando em Educação Física pelo Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES.

⁶ Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES.

A criança contemporânea, seus modos de ser, brincar, bem como suas vicissitudes, é nosso objeto de estudo e, cada vez mais, tem sido alvo de muitas discussões e investigações no campo acadêmico. Neste trabalho, portanto, partimos do seguinte lugar: dos estudos situados na área da sociologia da infância, que valoriza os discursos infantis ao dar vez e voz às crianças, colocando-as em lugares privilegiados na ciência.

Discutir a infância exige despir de concepções cristalizadas e engessadas em décadas passadas, em que investigadores a analisavam a partir da visão adulta, refletindo sobre suas práticas e condutas sem considerar os conteúdos e conhecimentos que as crianças carregam. Na esteira desse pensamento, no âmbito universitário temos explorado bastante essa questão, por meio de projetos de extensão e pesquisa, ao dialogar com estudantes, professores e professoras da rede pública da Educação Infantil, sobretudo com as próprias crianças.

Cabe realçar que projetos desenvolvidos no âmbito da pesquisa e extensão, em contextos universitários, visam, por excelência, ampliar os horizontes dos estudantes por meio de ações que envolvam a comunidade a partir dos conhecimentos teóricos adquiridos (previamente) na sala de aula.

Articular o tripé que sustenta a educação superior – ensino, pesquisa e extensão – é bastante desafiador e oportuno às problematizações e reflexões. Produzir ciência de modo concomitante com a formação profissional torna-se possível ao passo que durante o período de formação, estudantes e professores potencializam e provocam a construção do conhecimento em vias de mãos duplas. Ao interagir com a sociedade, por meio de eventos ou projetos de extensão, por exemplo, acadêmicos e docentes são capazes de observar, intervir e, consequentemente, educar.

Nesse sentido, trazemos aqui, para o debate, potencialidades de um projeto de extensão desenvolvido no Ensino Superior, denominado “Brinquedoteca Universitária: a criança, o brincar e as produções de culturas lúdicas⁷”. Este tem sido conduzido por um grupo de estudo, pesquisa e extensão composto por professores, estudantes e egressos do curso de Educação Física do Centro Universitário de Mineiros, situado no interior de Goiás.

Como grupo de investigadores interessados e preocupados em assegurar um direito da criança, que é o “brincar”, pretendemos apresentar e explorar oficinas e episódios suscitados no interior da Brinquedoteca. Trata-se de intervenções que escapam de visões fragmentadas sobre a infância, pois temos nos

⁷ A Brinquedoteca Universitária, construída a partir de um financiamento do programa Pró-Docência, da CAPES, é um espaço amplo e confortável, preenchido com brinquedos bem diversificados. Recebe semanalmente crianças de duas escolas municipais localizadas nas proximidades da faculdade UNIFIMES.

debruçado em fenômenos que acontecem no cotidiano a partir de interações e relações que ocorrem com crianças e professores da rede pública de ensino, participantes do projeto, na Brinquedoteca Universitária.

Com base nos estudos e investigações do campo da Sociologia da Infância, em que nos são importantes as análises de Sarmiento (2005), Prout (2010), Qvortrup (2010) e Corsaro (2011), a título de ilustração, compreendemos a infância como uma importante categoria estrutural da sociedade, por reconhecermos as crianças enquanto sujeitos produtores de cultura e atores sociais. Nessa ótica as crianças são membros ativos dos contextos sociais, possuem direito de opinar, questionar, posicionar e criticar, sobretudo por, também, pertencerem ao mesmo mundo em que nós, adultos, estamos inseridos.

Assim, para avançar com as análises sobre as potencialidades da Brinquedoteca Universitária, importa esclarecer que perseguimos dois objetivos distintos, considerando os projetos de extensão e pesquisa⁸ que, respectivamente, temos desenvolvido. O primeiro deles busca proporcionar às crianças, de 3 a 5 anos, da rede pública municipal de Educação Infantil, e a seus professores, um espaço para produção de culturas (lúdicas) infantis, bem como oportunizar a realização de práticas educativas mediadas pelo brincar, por meio da atuação de profissionais que atuam no campo da Educação Física. O segundo objetivo, atrelado à pesquisa, consiste em conhecer as representações e as práticas motoras das crianças que acontecem no Laboratório de Ludicidade (Brinquedoteca) a partir das interações estabelecidas com as personagens da mídia.

Desse modo, aliamos à sociedade ao unir com professores da Educação Infantil, e as próprias crianças, para compreender mais sobre determinados assuntos desse universo, assim como peculiaridades infantis e suas vicissitudes. Sublinhamos que temos trabalhado com metodologias de intervenção-ação, inspiradas também na etnografia, que nos permitem aproximar da criança, observando suas ações brincantes de modo a participar, modificar, afetar e intervir em suas práticas.

Acreditar que a criança é um sujeito como uma tábula rasa é um preconceito que perseguiu séculos, mas que já foi superado. Portanto, temos a criança e o brincar como objeto de estudo e alicerçamos nos estudos da sociologia da infância para mostrar e realçar o contrário dessa visão errônea sobre as crianças. Realizamos, na Brinquedoteca, observação participante de modo a per-

⁸ A título de esclarecimento, o projeto de pesquisa, articulado à extensão, possui parecer de aprovação emitido pela CONEP, para efeitos de respeitar as questões éticas que envolvem seres humanos na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

mitir que elas manifestem livremente opiniões, condutas, expressões e maneiras de agir, por meio de brincadeiras e atividades lúdicas.

A interação entre crianças, docentes, graduandos e pesquisadores provocam ações passíveis de investigação que exercem impactos na sociedade, frutos de constantes relações e intercâmbios. Desse modo, por meio de um projeto de extensão, a Brinquedoteca aproxima comunidade e Universidade por propiciar a realização de pesquisas a partir de metodologias que se apropriam de intervenções, oficinas e observações participantes, como apresentaremos mais adiante.

A criança contemporânea e suas vicissitudes

As crianças imersas na cultura contemporânea não são as mesmas de tempos atrás, como aquelas do século passado que brincavam com objetos bem diferentes daqueles que existem na atualidade. As crianças de hoje, desde muito pequenas, se apropriam de equipamentos tecnológicos e digitais que caem em suas mãos desde os primeiros passos que registram no mundo.

Por meio de suas ideias, imaginações, jogos, brincadeiras e ações, crianças, em suas vicissitudes, intervêm no mundo de maneira cada vez mais crítica – reforçando o protagonismo infantil no contexto social. Em outras palavras, o lugar da criança na escola, na política, na rua, nos espaços sociais, entre outros, tem sido alvo de muitas pesquisas no universo acadêmico.

Vicissitudes é uma expressão elegida por nós, que significa sequências de mudanças ou transformações, acasos que acontecem cotidianamente, inconstância, instabilidade, variabilidade, etc., para pensar no que é ser criança a partir de tal termo. As crianças são sujeitos que nos instigam e provocam a refletir por meio de suas constantes transformações e modos diferentes de ser, agir e estar. Quando brincam, na Brinquedoteca, assumem papéis e os modificam em espaços muito curto de tempo. Formulam frases ao responder perguntas de adultos e as interrompe rapidamente também. Se a criança julga ser pertinente responder, esclarecer ou descrever algum episódio, o faz, senão, ignora.

Percebemos, então, constantes mudanças nas ações e brincadeiras das crianças, seja quando estão na escola ou em outros espaços, como a Brinquedoteca Universitária. O contato com jogos e brinquedos diferentes, como aqueles que possuem na Brinquedoteca, provocam algumas dúvidas durante a escolha do objeto a ser utilizado para brincar.

Atualmente, no mercado do mundo capitalista, encontramos diferentes tipos de brinquedos e jogos. Nesse âmbito, o que aprendemos sobre a Escola

de Frankfurt, a respeito da “Indústria Cultural”, nos faz sentido à medida que compreendemos a mídia como aspecto que provoca alienação dos sujeitos, o que faz, muitas vezes, inibir a capacidade de reflexão crítica sobre uma determinada realidade. A indústria cultural contribui, portanto, para o crescente movimento e expansão de objetos na sociedade regida pelo capital, estes que tem sido produzidos de maneira cada vez mais frágeis e programados para o descarte rápido, direcionando para uma vida de consumo.

A esse respeito, Poletto (2005) colabora ao comentar que houve, a partir da Segunda Guerra Mundial, uma maior incorporação de brinquedos de plástico no mercado infantil. Nesse mesmo período houve, também, aumento da violência nas ruas, fazendo com que as crianças ficassem presas em casa, tendo a televisão e os brinquedos como companhia.

Nesse sentido, a mídia torna-se uma protagonista no dia a dia da criança, preenchendo a lacuna causada pela ausência dos pais ou responsáveis. A cultura midiática construída com a televisão contribui para substituir brincadeiras de mobilidade corporal, como as brincadeiras de rua, por jogos eletrônicos e vivências/experiências com tecnologias digitais. Prestes e Tunes (2012), ao discutirem a brincadeira infantil na perspectiva histórico-cultural, salientam esse fenômeno.

É brincando que as crianças combinam o que viram, ouviram, sentiram e criam as situações imaginárias, afirmam Prestes e Tunes (2012, p. 24). Conforme os autores argumentam, professores da Educação Infantil precisam abandonar aspectos tradicionais e deixar de ver a brincadeira como um espaço exclusivamente pedagógico, estes que visam moralizar e direcionar as ações das crianças. Como pontuam Prestes e Tunes (2012), a brincadeira das crianças é um espaço de liberdade e de criação, que precisa ser respeitado.

Reconhecemos que são vários os fatores que influenciam a construção e execução de movimentos (corporais), brincadeiras e jogos na infância. Poletto (2005) defende o pensamento de que as crianças se desenvolvem a partir da socialização e interação com pessoas, creches, escolas, comunidades, famílias e instituições. A Brinquedoteca, nesse sentido, se caracteriza como um espaço capaz de promover a socialização das crianças com outras crianças e com adultos educadores.

Quanto mais experiências lúdicas as crianças vivenciam, maior se torna o leque de repertório motor. Quanto mais a criança socializa em espaços distintos, como a escola, comunidades, pessoas, Brinquedoteca, mais processos discursivos, comportamentos e ações elas presenciam. São experiências que passam a fazer parte das culturas infantis. Essas culturas, em que o brincar se torna

uma ação sublime, torna-se, em nossa concepção, uma obra de arte que pretendemos preservar e estudá-la.

O brincar como obra de arte na infância

Partimos do pressuposto que o brincar é uma dinâmica essencial da criança, embora não seja atividade exclusivamente infantil, como algo que surge do nada e naturalmente. Com base nos estudos e teoria de Brougère (2002, 2010), reforçamos tal ideia e destacamos que o brincar se caracteriza como uma atividade sublime na infância, compreendida, aqui, como obra de arte que carrega analogias e sentidos.

A esse respeito, Cunha e Gonçalves (2015) dizem que a infância – na manifestação de ser criança e de brincar – acaba por ser uma verdadeira obra de arte, como uma espécie de abertura, até mesmo de uma aceitação do novo, do imaginário, do inesperado. Citando Vasconcelos (2009), Cunha e Gonçalves (2015) dizem que ser “criança é poder apreciar, ainda que por um espaço de tempo muito breve, um tempo em que a tremenda dimensão do horror da ideia do crescimento – e, portanto, da morte – ainda não apresenta com nitidez e realismo.

O brincar (e a brincadeira) na infância, na direção desse pensamento, assume magnitude ímpar por ser comparada a uma obra de arte. Arte porque o protagonista, durante o ato de brincar, confere um tom artístico, pinceladas de arte, constrói maneiras diferentes ao fazer e inserir suas impressões, experiências e vivências naquela ação brincante.

Quando pensamos nas brincadeiras que acontecem na Brinquedoteca, vale destacar que muitas cenas que as crianças produzem e reproduzem carregam elementos da cultura midiática. É perceptível quando escolhem os brinquedos e, nos grupos de pares, incorporam personagens que se destacam na televisão, como super-heróis. São questões que nos debruçamos para perceber de que modo esses fenômenos refletem em suas práticas corporais e na construção de significados que as crianças constroem. Trata-se de culturas lúdicas infantis.

A cultura lúdica é definida como um conjunto de regras e significações do jogo, o que resulta na ação em que o jogador adquire e domina o seu contexto. Em outras palavras, o jogo consiste no lugar de emergência e enriquecimento da cultura lúdica, como explica Brougère (2002).

Como afirma Brougère (2002), a cultura lúdica como toda cultura é um produto da interação social. Vemos com ele que é a partir das relações estabelecidas entre criança, brinquedo e meio social que os sujeitos constroem suas cul-

turas lúdicas. A cultura lúdica, diz Brougère, visto resultar de uma experiência lúdica, é produzida pelo sujeito social a partir dessas relações e interações que envolvem indivíduos, ações e objetos materiais.

Direcionando a discussão para compreendermos, brevemente, sobre o conceito de infância, enfatizamos que se trata de algo novo, a considerar o ponto de vista histórico. Segundo Oliveira (2005, p. 105), o conceito de infância na área acadêmica, especificamente na Educação Física, ainda carrega alguns vestígios do conceito constituído historicamente na sociedade. Esse movimento conceitual está ancorado nos pressupostos dos sentimentos de paparicação e moralização, muito bem trazidos à tona por Ariès⁹, que representam uma idealização da infância.

Sob outra vertente, contrariamente a essa perspectiva, é importante destacar as ideias do renomado pesquisador da Sociologia da Infância, Manuel Sarmiento, em que temos aprofundado, que em 2005 criticou a visão pejorativa da infância pela sociedade, e seu consequente afastamento do mundo adulto, no artigo “Gerações e Alteridade”. Para Sarmiento (2005), a geração da infância não é apenas uma fase de maturação biológica e desenvolvimento humano intermediário, e sim um objeto de investigação sociológica e uma categoria social de extrema relevância, a qual é continuamente modificada por ações internas e externas de elementos que compõem sua realidade, incluindo os meios de comunicação.

As travessuras e vicissitudes infantis, bem como os diferentes modos de ser criança, têm sido alvo de bastante investigação do professor Sarmiento, membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (Portugal). No Brasil, com base em investigações realizadas em Portugal, temos desenvolvido ações entre comunidade, profissionais da educação e Universidade para contribuir com a construção de novos sentidos, diferentes significados e construção de conhecimentos que possam refletir na sociedade. Por meio de oficinas (lúdicas), episódios, intervenções e observações participantes, pretendemos apresentar possibilidades distintas para pensar e educar, que tem sido possível porque existem pilares advindos da extensão e da pesquisa.

⁹ Ariès inaugurou um importante debate em sua obra que explora o surgimento do sentimento da infância, a relação da criança e família, apresentando a imagem construída socialmente da infância na iconografia, desde o período da idade medieval. Para maior aprofundamento dessas questões, consultar a obra completa: ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

Oficinas e episódios que motivam a pensar e educar na Brinquedoteca

O projeto de extensão que atende crianças de escolas públicas do município, desenvolvido há três anos, ao longo desse período promoveu encontros, rodas de conversas e grupos de discussão e formação a partir de questões que as próprias crianças trazem à tona no espaço lúdico. Temas como gênero, brincadeiras violentas, sexualidade e heróis midiáticos, são os mais emergentes.

Por meio de assuntos emblemáticos e suscitados no contexto educativo, enquanto as crianças brincam livremente, propomos oficinas que permitem colher informações para, por conseguinte, discutir, explorar, analisar e compartilhar. Foi nesse sentido que aconteceu a primeira oficina, denominada “Brinquedos de menino, de menina ou dos dois?” Tal oficina objetivou analisar como as crianças e suas professoras classificam alguns brinquedos da Brinquedoteca, com objeto designado para menino, menina ou os dois. Foram selecionados 34 brinquedos que as crianças já haviam estabelecido algum tipo de contato no interior da Brinquedoteca, para não distanciar da realidade dos mesmos.

A oficina foi realizada com as crianças e suas respectivas professoras da Educação Infantil. Os participantes foram convidados a ajudar a separar os brinquedos que estavam dispostos dentro de uma única caixa. Assim, ao ser retirado cada objeto o público deveria dizer se aquilo era uma “coisa” só de menino, só de menina ou dos dois, para então ser separado. Havia brinquedos como bonecas, bolas, jogos coloridos, celular, ursinhos, entre outros.

A oficina foi desenvolvida em duas etapas distintas: primeiro com as crianças e depois com as professoras da turma. A primeira parte da oficina aconteceu com as crianças sem a presença das professoras. Ao retirar cada objeto da caixa e consultar a opinião do grupo de crianças, os brinquedos foram colocados, um a um, dentro de um bambolê que estava posicionado ao chão, na frente das crianças. Havia três bambolês no chão, um destinado para cada tipo de resposta: o de menino, o de menina e o que representava os dois.

Quando terminou a oficina, verificamos que quinze brinquedos foram selecionados pelas crianças como algo exclusivo de meninos, outros quinze brinquedos foram classificados por elas como sendo exclusivamente de meninas, e apenas quatro foram direcionados para o bambolê como algo que tanto os meninos quanto as meninas poderiam brincar.

Importa destacar que a mesma oficina foi realizada com as professoras das crianças, justamente pelo fato das mesmas apresentarem comportamentos que direcionassem as brincadeiras das crianças de acordo com os tipos de jogos

e brinquedos. A oficina permitiu identificar algumas diferenças nas respostas. Treze brinquedos foram indicados como sendo exclusivos de meninas e dez dos objetos, são, para elas, para meninos. Por outro lado, onze brinquedos foram eleitos como algo que pode ser tanto de meninos, quanto de meninas.

A esse respeito, as considerações e análises de Kishimoto e Ono (2008) merecem ser trazidas para o texto pelo fato de contemplar aspectos que caminhem nesse sentido. Ao problematizar brinquedo, gênero e educação na Brinquedoteca, as pesquisadoras defendem a importância de meninos e meninas brincarem juntos e, ressalta, ainda, que é preciso eliminar os preconceitos de gênero, que dependem de fatores externos à Brinquedoteca, atrelados à formação, que ainda existem nos ambientes educativos, como a escola e a Brinquedoteca.

Outra oficina também permitiu a discussão de outros assuntos relativos à criança, mídia e personagens (heróis) da televisão (TV). Denominada “oficina da TV: quando as crianças entram em cena na televisão”, esta objetivou analisar os modos de ser e brincar das crianças quando elas imaginam que estão “dentro” da televisão.

Para a realização desta ação, primeiramente os estudantes da graduação participaram da construção de uma televisão fictícia, utilizando uma caixa de papelão de fogão. Após esta etapa, convidamos as crianças a conhecer o objeto construído, explicando que aquela obra consistia em uma grande televisão de brincadeira, e na sequência deixamos a caixa no centro da Brinquedoteca. A TV de papelão recebeu tinta em spray na cor preto e a equipamos com uma antena em formato de “v”, fixada na parte superior. A parte frontal possuía a frente recortada, com uma janela que permitia a criança adentrar o espaço. Essa mesma janela se caracteriza como a tela da televisão.

Durante a oficina com a televisão, em que participaram crianças entre 3 e 5 anos, tivemos como foco de análise observar as ações das crianças ao adentrarem o espaço. Do que elas brincavam e o que elas diziam muito nos interessou. Os fenômenos e episódios que acontecem na Brinquedoteca são registrados em um diário de campo, elaborado e alimentado pelo pesquisador, estudantes bolsistas e voluntários do projeto de extensão/pesquisa. Percebemos que algumas crianças entravam na caixa acompanhadas com outros colegas, enquanto outras brincavam sozinhas. As crianças conversavam e, em algumas situações e nos explicavam alguns fenômenos.

No contexto da oficina registramos muitas cenas, episódios, acontecimentos e situações. Ao deixar a televisão no centro da Brinquedoteca, registramos três situações ocorridas, que merecem ser descritas:

As crianças entraram na TV e disseram que eram outras pessoas (personagens) e simulam brincar de desenho animado, como a Pepa Pig, o Homem Aranha, a Masha e o Urso e o desenho da Pantera. Durante outra situação, observamos duas crianças que, ao entrarem na TV, disseram que fariam um jornal de polícia e ladrão. Ao indagar sobre como conheciam esse jornal de polícia e ladrão, eles disseram que assistem na televisão com seus pais à noite. Em outro momento, uma menina estava dentro da TV e havia outra do lado de fora. Ambas estabeleciam uma comunicação. A que estava do lado de dentro disse que estava pagando contas, utilizando um tablet. Em seguida pegou o Ursinho panda e começou a dar de mamar, dizendo que era seu filho¹⁰.

Durante os momentos em que as crianças brincam elementos da cultura midiática se fazem presentes, como os super-heróis, que povoam suas fantasias e imaginações, modificando o enredo das culturas lúdicas infantis. O acesso a televisão, bem como aos seus programas, permite a construção de imagens, sentidos e significados advindos de cenas da vida cotidiana que são expostas às pessoas que com eles interagem. A reprodução interpretativa, conceito importante na Sociologia da Infância, cunhado por Corsaro (2011), explica essas reproduções de comportamentos do universo adulto que também aparecem nas brincadeiras infantis.

Os professores das crianças são convidados a discutirem os assuntos que elas trazem à tona, como os expostos acima. Por meio da realização de leituras - artigos, livros e outros conteúdos - que tratam dos temas em questão, estudantes da graduação e orientador propõem rodas de conversa e problematizam assuntos convidando o adulto a refletir sobre os discursos e significados que as crianças atribuem às coisas, objetos e ações que vivenciam.

Sob outra perspectiva, algumas brincadeiras também foram utilizadas como base para trabalhar conceitos importantes (jogo, brincadeira, cultura lúdica) com a comunidade acadêmica envolvida no projeto, de modo a refletir nos profissionais da escola. Quando professores da Educação Infantil aprendem mais sobre o universo da criança, desprendendo de concepções enraizadas, preconceituosas e tradicionais, é possível educar para desenvolver a autonomia, a liberdade de brincar e, conseqüentemente, desperta o senso crítico.

Pelo fato de ser muito constante as brincadeiras com “assaltos, tiros, lutinhas e porradas”, na Brinquedoteca, trazemos episódios capazes de explorar algumas questões, como a “violência no jogo e brincadeiras agressivas”, como são denominadas por alguns educadores.

¹⁰ Registro do diário de campo dos pesquisadores – outubro/2017.

Na Brinquedoteca Universitária acontecem várias situações, compreendidas por nós como reproduções de realidades vivenciadas pelas crianças no dia a dia ou até mesmo algo extraído da veiculação de informações e conteúdos que circulam na mídia e outros meios de comunicação. O adulto, bem como a criança, estabelece contato com diferentes tipos de informações e conteúdos midiáticos que se fazem presentes nos lares, na rua, no comércio, etc.

É pertinente abordar que por meio das observações na Brinquedoteca, percebemos que, por um lado, as professoras das crianças “toleram” e permitem que elas brinquem com lutas, reproduzindo golpes, gestos, simulações de poder, incorporando personagens, como os *Power Rangers* ou outros heróis, por exemplo. Por outro lado, quando as crianças utilizam armas (revólver) para brincar de polícia e ladrão ou assaltos, as professoras das crianças inibiam a ação lúdica com tais objetos.

Nossa ênfase não é oferecer um projeto de extensão para a criança aprender “violência” na Brinquedoteca enquanto brinca. Não se trata, aqui, de promover e valorizar um aspecto profano da “arminha” de brinquedo (revólver de plástico) enquanto instrumento que pode ser ou não algo tendencioso ou perverso. A questão é colocar em suspenso, como grupo de estudos da academia, as (re)produções de uma cultura lúdica, como a exposta anteriormente, em que as crianças, muitas vezes, utilizam tais objetos para brincar, compreendendo que esses não se caracterizam como elementos que influenciam suas personalidades e vidas de maneira negativa.

Brougère (2010) aborda muito bem essa questão quando relata as brincadeiras e brinquedos de guerra em sua obra “Brinquedo e Cultura”. O teórico francês relata principalmente a dimensão cultural da brincadeira e do brinquedo, deixando para outros estudiosos o cuidado de destacar a dimensão psicológica que, muitas vezes, leva para outros aspectos e representações de violência e agressividade. Conforme argumenta, a criança, quando quer brincar com uma arma, nem precisa de uma réplica de plástico, ela pode utilizar as próprias mãos para fazer uma simulação. Não é porque a criança brinca com arma ou aponta o dedo que ela se tornará um bandido.

Esse fenômeno deixa evidente, como afirma Brougère (2010), que a criança pode apontar qualquer objeto, ou usar a própria mão com os dedos, que sua imaginação poderia construir muitas situações e maneiras diferentes de brincar. Do mesmo modo, a criança pode brincar com uma arma de brinquedo e imaginar que a aquele objeto pode ser um celular, um avião, qualquer outro brinquedo.

A imaginação, nesse aspecto, além de ser um aspecto importante ser explorado na da escola, ou na Brinquedoteca, torna-se uma maneira leal e bastante significativa de estabelecer contato com a criança, de modo a proporcionar situações de liberdade e de criação dentro de um contexto que é a Educação Infantil. Silva (2015) reforça que o papel do professor consiste em identificar e compreender esses elementos, construir estratégias para explorar junto às crianças e, partir daí, tornar suas aulas um grande e encantador “laboratório de descobertas”, em que a porta de entrada seja a curiosidade.

Assim, temos trabalhado de maneira a provocar reflexões entre estudantes e professores da rede pública de ensino, convidando-lhes a estabelecer relações dialógicas com as crianças, de modo a possibilitar a construção de significados, junto às crianças, sobre assuntos emergentes no cotidiano, sobretudo àqueles que elas trazem à tona em suas brincadeiras e rodas de conversas. Com isso, apropriamo-nos das brincadeiras infantis para nos aproximarmos mais das crianças e consequentemente dialogar, educar e intervir. Os temas a serem trabalhados nesses processos educativos são inúmeros e não se esgotam, como as brincadeiras de lutas, tiros, polícia e ladrão, entre outras.

Potencialidades de uma Brinquedoteca Universitária: algumas considerações

A Brinquedoteca Universitária é um dos vários espaços propícios à produção de culturas lúdicas infantis, entre outros infinitos locais. Dentre as várias possibilidades de um laboratório de ludicidade, como assim a denominamos e a compreendemos, está o caráter formativo. A dimensão do aspecto educativo-formativo extrapola as paredes da escola e chega à Brinquedoteca Universitária.

Paula Sibília (2012) propõe uma discussão que nos provoca a pensar na escola em tempos de dispersão, oferecendo subsídios que colocam em suspensão uma configuração de escola sustentada por redes ou paredes. Ao questionar para que serve a escola, Sibília (2012) apresenta uma série de inquietações que balançam certezas. Explora o aspecto do quadro negro e sua substituição silenciosa pelas telas, fazendo analogias que confrontam a “conexão” e o “confinamento”.

Ao convidar crianças e professores da rede municipal para participarem do projeto de extensão, que consiste simplesmente em participar dos encontros na Brinquedoteca da faculdade, trabalhamos no sentido de romper com as pa-

redes da escola, ao retirar do seu interior sujeitos que possam aprender, também, fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, ressaltamos a existência de potencialidades de trabalho educativo, destacando suas muitas vertentes e possibilidades, sobretudo por tomarmos como base a dimensão infância, cultura lúdica e Brinquedoteca. Vários são os estudos, entre eles o de Vectore e Kishimoto (2001) e Galindo et al. (2012), que apresentam alternativas distintas para educar nesses contextos, sobretudo a partir de interações entre crianças e adultos/educadores.

Vectore e Kishimoto (2001) destacam vários elementos importantes a serem considerados, como o lugar na criança na Brinquedoteca, o papel do brinquedista, este que desempenha um papel que escapa de condutas autoritárias, a importância do brincar e o lugar do adulto que o acompanha.

Sabendo que existem modelos e formas diferentes de construir uma Brinquedoteca, Hypolitto (2001) apud Galindo et al. (2012), afirma que cada Brinquedoteca apresenta o perfil da comunidade o qual lhe deu origem. Como o Laboratório implantado na faculdade mencionada objetiva trabalhar com crianças que não possuem espaços lúdicos em suas escolas, a Brinquedoteca Universitária torna-se uma extensão da escola, ao propiciar a visita de várias crianças da Educação Infantil, junto com seus professores e monitores.

O que pode, então, uma Brinquedoteca Universitária? Galindo et al. (2012, p. 181) dizem que as “Brinquedotecas, ao se constituírem como espaços abertos à produção da cultura lúdica, apresentam-se como um terreno fértil para os diálogos e as práticas intergeracionais”. Portanto, o contato entre gerações diferentes, crianças, jovens e velhos, potencializam trocas intergeracionais, que ocorrem em contextos educativos, como a Brinquedoteca.

Tizuko Kishimoto, em 1998, no seu capítulo “Diferentes tipos de Brinquedoteca”, registrou a existência de, pelo menos, nove tipos diferentes de Brinquedotecas. Segundo a autora, esses espaços podem ser: montados em creches e escolas; em comunidades ou bairros; para crianças que possuem deficiências físicas ou mentais; em hospitais; Brinquedotecas itinerantes, circulantes, em ônibus; em clínicas psicológicas; em centros culturais; aquelas temporárias, em shoppings, lojas; e a Brinquedoteca Universitária, esta que visa formar recursos humanos, trabalhar com a extensão e pesquisa.

Com todas essas variedades, podemos definir a Brinquedoteca como um espaço lúdico por meio de um ambiente que convida as crianças a explorar, experimentar, sentir, produzir culturas lúdicas de acordo com tempos e espaços próprios da infância. Nesse sentido, a escolha dos brinquedos e das brincadeiras que as crianças constroem deve ser livre. A criança não pode deixar de brincar

com um brinquedo só porque ele possui cor rosa. A menina pode brincar com carrinho, sim. O menino pode brincar com a boneca também. As discussões provocadas no âmbito desse grupo, com base em textos científicos que abordam os temas aqui apresentados, têm proporcionado diferentes formas de olhar para a brincadeira infantil, e, por conseguinte, novos modos de educar e intervir na escola e na Brinquedoteca.

Assim, a Brinquedoteca Universitária, ao ser caracterizada como Laboratório de Ludicidade que tem como elemento central o desenvolvimento de pesquisas a partir de metodologias que se apropriam de intervenções, oficinas e observações participantes, tanto com as crianças quanto com os professores, oferece à comunidade um ambiente com brinquedos e recursos diversos que, além de contribuir com o exercício do direito de brincar, na infância, nos permitem pensar, refletir, aprender, para, também, respeitar e educar.

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- _____. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleções questões da nossa época; v. 20).
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CUNHA, A. C.; GONÇALVES, S. T. **A criança e o brincar como obra de arte: analogias e sentidos**. 1. ed. Portugal: Whiteboooks, 2015.
- GALINDO, D. et al. Trocas geracionais: o que pode uma brinquedoteca universitária? In: ANDRADE, D. B. S. F.; LOPES, J. J. M. (Org.). **Infâncias e crianças: lugares em diálogos**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.
- KISHIMOTO, T. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1998.
- KISHIMOTO, T.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 209-223, set./dez. 2008.
- OLIVEIRA, N. R. C. O. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

- POLETTTO, R. C. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2005.
- PRESTES, Z.; TUNES, E. A brincadeira infantil na perspectiva histórico-cultural. In: ANDRADE, D. B. S. F.; LOPES, J. J. M. (Org.). **Infâncias e crianças: lugares em diálogos**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.
- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.
- SARMENTO, J. Gerações e alteridade interrogação a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-368, maio/ago. 2005.
- SILVA, D. O. **Desenvolvendo um cenário imaginativo circense pelo brincar-e-se-movimentar da criança**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- VECTORE, C.; KISHIMOTO, T. M. Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca. **Psicologia E escolar e Educacional**, v. 5, n. 2, p. 59-65, 2001.

9. O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIFIMES – MINEIROS/GO*

Monyzza Muryell Barbosa Silva¹

Suzane Ribeiro Milhomem²

Introdução

Este capítulo apresenta reflexões acerca do protagonismo estudantil no ensino superior, elaborado a partir de dados de um trabalho monográfico desenvolvido no Centro Universitário de Mineiros (Unifimes) em que se pesquisou os estudantes do curso de Educação Física, modalidade bacharelado, no intuito de analisar a entendimento dos acadêmicos acerca do seu próprio processo de formação.

O protagonismo significa assumir o papel principal em sua formação e esse termo é discutido por vários autores. Segundo Costa (2000, p. 2), ser protagonista “indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação seja ele um jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social”. Nesse sentido, a dúvida inicial estava pautada na postura dos estudantes que ingressam no curso de graduação em Educação Física, pensando na importância dada por eles à sua formação.

Cabe ressaltar que, neste estudo, por mais que se aborde o acadêmico enquanto ator principal, não partimos de um entendimento de responsabilização do indivíduo pelo processo, ou mesmo da visão ingênua de que o indivíduo, sozinho, é capaz de superar os problemas que permeiam o âmbito da formação. Mas, buscamos perceber, em meio ao processo formativo, como os acadêmicos se demonstravam comprometidos ou não com a sua formação profissional.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-14-7-f.121-134

¹ Bacharel em Educação Física pela Unifimes (2017). Graduanda em Educação Física - Licenciatura, pela Uniupe. Atua como professora e coreógrafa em dança. Atleta de Jiu-Jitsu há 1 ano e Capoeira há 17 anos. Possui experiência nas áreas de lutas e dança.

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí (2016). Possui graduação em Educação Física - Licenciatura, pela Universidade Federal de Goiás (2013). Atualmente é docente de Educação Física no Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Cidade de Goiás.

A vivência cotidiana na faculdade, possibilitou a observação de vários tipos de interesse por parte dos estudantes, dado que o ingresso à universidade pode ocorrer por vários motivos. Muitos jovens ingressam visando alcançar melhores condições de vida através do estudo, outros, entram na faculdade seguindo a trajetória já determinada pela sociedade de terminar o ensino médio e se inserir no ensino superior. É preciso destacar também aqueles que já atuam na área e enxergam a faculdade apenas como um meio de conseguir um diploma. Assim, enquanto uns visam o acesso à universidade como uma oportunidade para o futuro, outros se encontram perdidos em relação ao real motivo que os levaram até lá.

Desse modo, o comportamento e o compromisso com o estudo podem assumir diferentes posturas por parte dos estudantes de acordo com suas necessidades futuras e imediatas. Empiricamente, podemos observar que desde o primeiro período existem várias reclamações por parte desses alunos sobre diversas problemáticas que surgem como, por exemplo, as disciplinas, os professores, a estrutura, dentre outros. No entanto, observamos também que eles reclamam, mas não propõem ou mesmo se envolvem na busca de soluções para os problemas apresentados.

Ainda podemos evidenciar que, devido o curso de Educação Física lidar com a cultura corporal que inclui os jogos, esportes e brincadeiras, notamos ainda jovens tratando a formação com pouca seriedade, por valorizar apenas a vivência prática. Assim, algumas reclamações ainda que sejam pertinentes, não surgem a partir de uma compreensão real da sua existência e dos elementos que as determinam. Ou seja, ao criticarem os conteúdos, a metodologia do professor, o processo de avaliação, muitos nem procuram saber por que ocorre daquela maneira, ficando apenas procurando culpados para justificar suas dificuldades durante a formação.

É diante deste cenário, ao perceber as dificuldades cotidianas que permeiam a formação acadêmica que este trabalho foi construído. Partindo do entendimento da relação complexa e dialética entre educação e sociedade e, consequentemente, os conflitos existentes na formação no ensino superior. Assim, buscamos identificar quais as ações e posturas dos acadêmicos no processo formativo, para refletir sobre os limites e possibilidades no cenário atual do curso.

Metodologia

Este estudo trata-se de uma pesquisa de campo, em que os dados foram analisados em uma perspectiva histórico-social. Segundo David (1998),

esse olhar crítico em relação aos fenômenos estudados trata-se de compreender “que a sua manifestação se dá de forma dinâmica, complexa, multidimensional e historicamente determinada no contexto social”.

Nesse sentido é que o ponto de partida foi a própria prática social:

Supõe basear-se nos elementos concretos que surgem no cotidiano do grupo, na escola, no processo educativo, nos conteúdos de ensino ligados ao corpo, à cultura corporal e à corporeidade e ao contexto social onde desenvolvem suas atividades pedagógica e social. Mas não se restringe somente a isto, pressupõe-se, também, resgatar questões de natureza subjetiva, dentre elas, as formas de expressão, a linguagem com seus significados culturais e científicos e os valores sócio-culturais³ do coletivo envolvido (DAVID, 1998, p. 2).

Assim, foi realizado um levantamento de dados a partir da realidade concreta e analisados de modo dialético, fundamentado em autores críticos.

Além dessa caracterização, a pesquisa partiu de um coletivo maior, o Grupo de Pesquisa e Estudos *OMNIZAR: Cultura corporal e formação humana* desenvolvido na Unifimes, que tem como objetivo principal, investigar as manifestações da cultura corporal e as possibilidades de intervenção a partir da perspectiva da formação humana. Portanto todas as pesquisas estão orientadas para relacionar a Educação Física com a formação em sentido mais ampliado, incluindo a formação acadêmica.

O grupo ampliado, tem como orientação a concepção da pesquisa-ação em uma perspectiva crítica, que possui o objetivo de contribuir com o espaço que estamos pesquisando. De acordo com Thiollent (1986, p. 15), na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas [...] pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo.

Portanto, a pesquisa-ação é uma metodologia que possibilita analisar os problemas, as tomadas de decisões e a consciência do coletivo envolvido, visando a melhoria da sociedade, não sendo necessário que essas mudanças ocorram imediatamente. Assim, o tema deste estudo, partiu da própria relação dos pesquisadores com essa realidade, de modo que aplicação de questionamentos juntamente aos estudantes e posterior exposição dos resultados, se articulam ao

³De acordo com a nova ortografia a palavra passou a ser escrita “sociocultural”.

objetivo mais amplo do grupo de estudos de conscientizar os alunos de suas ações e atitudes, perante sua formação acadêmica e, talvez, gerar mudanças.

Como instrumento de pesquisa optou por um questionário com questões abertas e fechadas que inicialmente seria aplicado a todos os estudantes do curso, total de 135 acadêmicos. Desse total, 52 alunos se disponibilizaram a responder, por motivos variados, tais como: disponibilidade, interesse ou por estarem presente no dia da aplicação do questionário. Participaram acadêmicos entre 18 e 29 anos de idade, na qual 27 são do sexo feminino e 25 do sexo masculino.

Para garantir o anonimato das respostas, identificamos os discentes de A1 a A52. No dia da coleta os participantes assinaram um Termo de Consentimento da Pesquisa, concordando em participar, mediante o anonimato no decorrer da análise e apresentação da pesquisa.

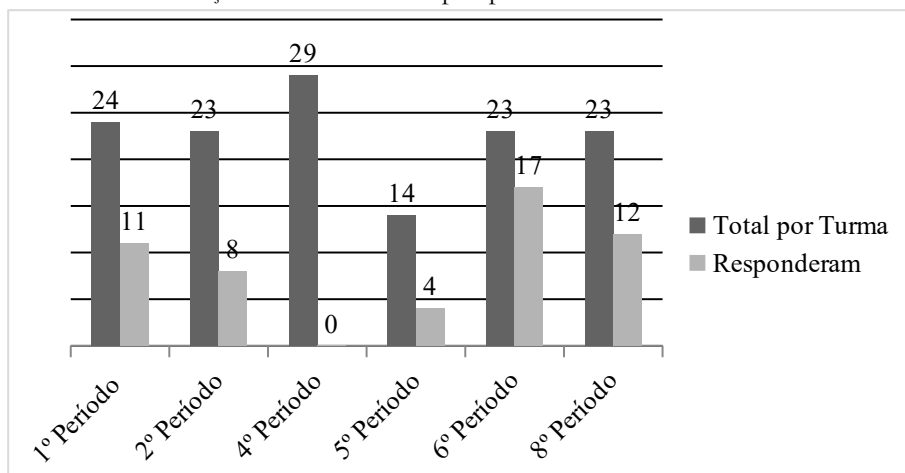
O protagonismo estudantil no curso de Educação Física

Neste item apresentamos os dados dos 52 questionários coletados evidenciando as concepções, problemáticas, contradições e conflitos identificados. Os dados analisados foram organizados em aspectos **sobre o acadêmico**, em que se apresenta as características dos participantes do estudo, **sobre a formação**, em que relacionamos as práticas de estudo com as condições ofertadas pela instituição, para finalizar **sobre o protagonismo**, em que se discute as problemáticas e as possibilidades de ação.

Sobre os acadêmicos

Inicialmente, consideramos relevante evidenciar que apenas 38,5% dos acadêmicos responderam ao questionário. Por mais que se avalie que motivos como a ausência no dia da aplicação possa ter contribuído para esse dado, cabe refletir, que houve aqueles que apenas se recusaram a responder a pesquisa mesmo sabendo que se tratava de um estudo acerca da sua formação. No gráfico abaixo discriminamos a participação dos acadêmicos na pesquisa.

Gráfico 01 – Relação dos acadêmicos por período



Fonte: SILVA, 2017, p. 21.

Realizamos o levantamento de outras informações dos acadêmicos quanto ao processo de escolarização e as condições atuais para o estudo. Quanto à formação na educação básica, constatamos que a maioria dos discentes pesquisados são oriundos da educação pública. Dos 52 participantes, 46 cursaram a escola pública no ensino fundamental I, 49 no fundamental II e 47 no ensino médio. Esse dado permite analisar que o curso de Educação Física não se trata de uma graduação voltada para a elite brasileira.

Os dados demonstram claramente que a grande maioria dos estudantes dos cursos de alta demanda tem origem no ensino médio privado. Dito de outra forma, 89% dos estudantes de Medicina e 75% dos estudantes de Odontologia dizem ter cursado integralmente o ensino médio privado [...]. Por outro lado, percebe-se que são altos os percentuais de estudantes originários da escola pública em História e em Pedagogia, podendo-se dizer o mesmo de toas as licenciaturas e cursos de baixa relação candidato/vaga (RISTOFF, 2014, p. 739).

Outros dados importantes referem-se às condições financeiras. Utilizamos para a análise, a renda média familiar, o recebimento de bolsas e outros incentivos e a relação com o trabalho. Ao se comparar a renda média familiar em relação ao valor do salário mínimo atual de R\$937,00 e a tabela de classificação de estrato socioeconômico, temos o seguinte cenário:

Quadro 01 – Renda média familiar dos acadêmicos e seu estrado socioeconômico

Estrato Sócio Económico	Renda média Domiciliar	Relação com o salário mínimo (SM)	Percentual dos acadêmicos
A	20.888	± 22 SM	2%
B1	9.254	± 10 SM	0%
B2	4.852	± 05 SM	4%
C1	2.705	± 03 SM	4%
C2	1.625	± 02 SM	31%
D-E	768	- de 01 SM	19%
Não Respondeu	-	-	40%

Fonte: SILVA, 2017, p. 25.

Apesar de uma quantidade de alunos (40%) terem optado em não revelar a renda familiar, 40% apresentaram possuir uma renda baixa. Ainda há uma grande parte dos acadêmicos que possuem bolsas ou convênios no curso, totalizando 69%. Já em relação ao trabalho, 67% dos discentes declararam trabalhar e as funções variam entre: professor, estagiário na área, professor de dança, agente de saúde, militar, consultor de vendas, balconista, encarregados de frios, auxiliar de abate, secretária, frentista, jovem aprendiz, pintor, auxiliar administrativo, técnico em enfermagem e babá.

Estabelecendo uma ligação entre os dados, podemos afirmar que uma significativa parcela dos estudantes do curso se enquadram na categoria de “estudante-trabalhador” ou de “trabalhador-estudante” (VARGAS; PAULA, 2013), isso significa que, para a maioria, o estudo não é sua atividade central o que impacta diretamente no tempo dedicado ao estudo e mesmo de envolvimento com as dimensões políticas e culturais que permeiam o ensino superior.

Segundo a PNAD de 2006, entre os jovens de 18 a 19 anos no Brasil, 27% só estudavam. Entre os demais, 50,6% trabalhavam, sendo que 30,6% somente trabalhavam e 20% trabalhavam e estudavam [...] No grupo de 20 a 24 anos de idade, o trabalho passa a ser mais importante que os estudos. Nesta faixa etária, 64,4% trabalhavam, sendo que 49,7% tinham como atividade exclusiva o trabalho e 14,7% associavam o trabalho ao estudo (VARGAS; PAULA, 2013, p. 466).

No que se refere a esse dado, podemos destacar ainda que a maioria das ocupações aos quais os discentes estão vinculados tratam-se de funções que

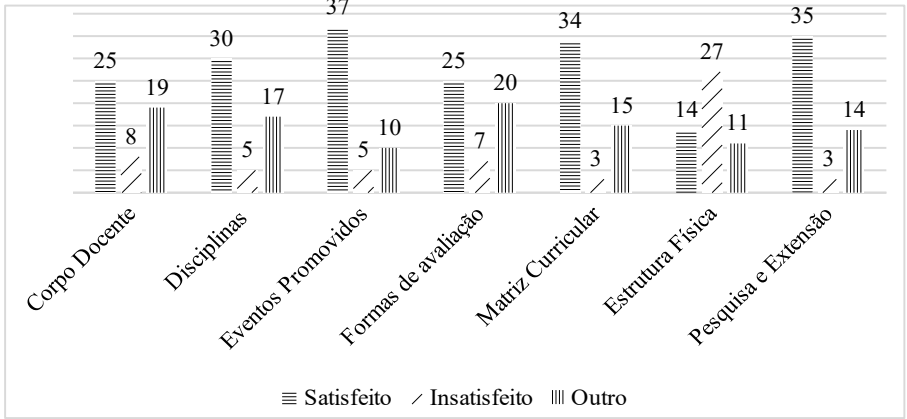
não exigem formação superior mais qualificada, presumindo um maior trabalho técnico do que intelectual. Por vezes, os discentes podem chegar às aulas, com pouca disposição para o estudo.

Apesar de não termos especificado qual bolsa os alunos possuem, cabe salientar que uma das modalidades de bolsa ainda exige contrapartida dos estudantes em horas de serviço a serem prestadas ao município, agravando, ainda mais, a questão da disponibilidade para o estudo.

Sobre a formação

Neste item, buscamos sintetizar dados que se relacionam com o andamento da formação do aluno. No que se refere às condições do curso de Educação Física, analisamos a opinião dos acadêmicos em relação ao corpo docente, disciplinas, eventos promovidos pelo curso, formas de avaliação, matriz curricular, estrutura física e pesquisa e extensão. O gráfico 2 abaixo mostra essa análise:

Gráfico 2 – Satisfação dos estudantes em relação ao curso



Fonte: SILVA e MILHOMEM, 2018.

Pelos dados acima, notamos que os acadêmicos encontram-se mais satisfeitos do que insatisfeitos em todos os aspectos. A classificação “outro” indica aqueles que não quiseram responder, que se consideram satisfeito em partes e ainda os que assinalaram como indiferentes. Os itens que apresentam maior grau de satisfação são os eventos promovidos pela instituição, seguido pelos

projetos de pesquisa e extensão e o currículo do curso. Já o item que apresenta menor grau de satisfação, trata-se da estrutura física do curso.

Em relação ao corpo docente notamos que há um número maior em satisfação dos acadêmicos. Mas somente o acadêmico A43 relatou a sua satisfação, o mesmo escreveu “acho que está bom, nada a declarar”. Entretanto houve várias queixas tais como do acadêmico A33 “está melhorando muito, mas ainda faltam professores qualificados na área” e também o acadêmico A9 “contamos com ótimos professores, mas infelizmente perdemos com as matérias, pois nem todos as dominam”. Analisando as demandas compreendemos que há uma insatisfação em relação aos professores que não dominam matérias.

Quanto às disciplinas o acadêmico A24 afirma: “algumas matérias importantes com pouco tempo de estudo, e outras matérias podem ser executada em menos tempo”. E o acadêmico A29 relata a mesma situação “algumas disciplinas com carga horária menos do que o necessário e outras sobrando tempo”. Portanto compreendemos que a insatisfação é a mesma, ou seja, o tempo estipulado em cada carga horária deveria ser reorganizado.

Dentre os participantes da pesquisa, observamos que a maioria não reprovou em nenhuma disciplina, contudo é importante lembrar que fazem parte desse primeiro grupo os alunos do primeiro período que representam 18%. Nesse sentido, somente 36% dos acadêmicos reprovaram em alguma disciplina. Mesmo assim, o índice de reprovação alcança quase metade dos acadêmicos participantes do estudo.

Segundo os dados, há uma grande demanda de reprovação em algumas disciplinas, tais foram:

Quadro 02 – Relação de reprovações dos acadêmicos

Disciplina	Quantidade	Disciplina	Quantidade
Anatomia I	16	Fundamentos da Bioquímica	08
Anatomia II	11	Futsal	01
Biologia Celular e Tecidual	05	Handebol	01
Biomecânica	01	Leitura e compreensão de Texto	01
Cinesiologia aplicada à Educação Física	01	Metodologia do Trabalho Científico	01
Fisiologia Humana	05	Neuroanatomia	02
Fisiologia do Exercício	03	Psicologia do Desenvolvimento	01

Fonte: SILVA e MILHOMEM, 2018.

A informação anterior pode não indicar muito ao ser analisada isoladamente, já que a reprovação pode ser ocasionada por motivos relacionados a atitudes e condições dos acadêmicos, à complexidade do conteúdo, à metodologia utilizada pelo professor tanto nas aulas como nos processos avaliativos, ou mesmo pela relação entre esses elementos. Desse modo, podemos supor que existem sim pessoas desinteressadas, que não querem estudar, mas, não podemos deixar de considerar que a dificuldade de aprender possa vir de outro fator. Além disso, podemos observar que as disciplinas com maior índice de reprovação são aquelas localizadas no campo das ciências biológicas. Normalmente essas disciplinas são ministradas por profissionais do campo do bacharelado que não tiveram a formação para ser professor o que pode afetar a metodologia utilizada e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos.

Analisando os dados, por mais que eles demonstrem estar satisfeitos com os projetos de pesquisa e extensão notamos que existe pouca participação dos acadêmicos em relação à extensão, pesquisa e monitoria. Podemos pensar que possuem diversas causas para que isso ocorra, mas destacamos: a falta de tempo, pois os estudantes trabalham durante o dia e estudam à noite; falta de remuneração, tendo em vista que a maioria desses projetos é voluntário; falta de investimento, já que a instituição poderia incentivar por meio de apoio financeiro o desenvolvimento de mais projetos de pesquisa e extensão com bolsas para aprimoramento do discente.

Por mais que se compreenda que a participação voluntária seja importante também, os dados já apresentados demonstram que a questão financeira é um aspecto determinante no envolvimento dos acadêmicos com o curso. Os alunos que tem a oportunidade de dedicação ao curso, podem ter melhores resultados em sua formação profissional, já que, “liberado da obrigação de se sustentar, o estudante em tempo integral não só pode optar por carreiras que demandam investimento em tempo integral quanto, poderá, em momento oportuno, trilhar o ritual do estágio que antecede a boa colocação profissional” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 467).

Associado a isso, os discentes acabam por valorizar aquelas atividades que apresentam algum retorno imediato, como é o caso dos certificados que precisam ser acumulados para a integralização de horas extracurriculares, invertendo o par meio-fim, em que a aquisição de certificados acaba sendo o mais importante e não a experiência que possibilitou esse documento.

No que se refere aos hábitos de estudo, identificamos que 62% dos acadêmicos da entrevista, dedicam mais tempo para estudo só quando precisa, ou seja, somente quando há prova, trabalho ou atividades agendadas. Mas, por

outro lado a 19% dos acadêmicos oferece um pouco do seu tempo para suprir o maior conhecimento adquirido diante das aulas. Quanto à quantidade de livros completos lidos, 23% informaram não ter lido nenhum livro, 55% informam que só leem capítulos ou textos isolados. Isto pode significar que o tempo de estudo, para a maioria dos acadêmicos se concentra no próprio horário de aula da faculdade, sem tempo extra dedicado para aprofundamento, realizando apenas as leituras primordiais para a compreensão do conteúdo.

Em relação ao futuro intelectual, 48% responderam que se enxergam como um futuro intelectual da área, 8% apontam que não se enxergam com o futuro intelectual, 42% afirmam que nunca pensaram a respeito e 2% não responderam. A partir desses dados podemos supor que o campo da Educação Física, por se tratar de um curso com um currículo significativamente prático, acaba por não associar a formação profissional com a constituição de um intelectual, isto é, um profissional que pensa e produz conhecimento acerca da sua própria área. Em contrapartida, o fato de 48% se verem como um futuro intelectual, pode estar relacionado com o próprio significado do ensino superior, indicando que esses alunos possam ter mais comprometimento com o seu processo de formação.

Por fim, averiguamos a respostas dos pesquisados sobre como eles se consideravam em relação aos estudos, as respostas dos acadêmicos foram: 21% se consideram esforçados, mas com dificuldades de aprender; 21% procuram ser o melhor em todas as disciplinas; 17% se colocaram como interessados, mas sem tempo de estudar; 17% dedicado; 14% marcaram ser regulares; 6% afirmaram “faço apenas o necessário para passar”; e 4% se consideram pouco dedicado. As respostas estão bem divididas, mas no geral, podemos pensar que os estudantes que participaram da pesquisa querem estudar, mas não podem ou possuem dificuldade em aprender.

Sobre o protagonismo

Após os questionamentos acerca das condições do estudante e da formação em andamento, realizamos várias perguntas no intuito de levar o acadêmico a se conscientizar em relação à sua própria formação. Assim, nos voltamos a compreender como eles se percebem dentro deste processo e como ele, enquanto indivíduo que deve ser protagonista na sua graduação, age em prol da sua formação profissional. Essa parte do questionário foi aberta, dando maior possibilidade de respostas.

Partimos da pergunta “o que a faculdade é para você e que tipo de profissional ela deveria formar?” e as respostas foram semelhantes. Segundo o acadêmico A37, a faculdade “é um alicerce para o profissional que vai se tornar no futuro. Não depende muito da faculdade e sim de cada um”. Já o acadêmico A29 apresentou que “é apenas um norte e que o aluno deve buscar o resto”.

Ao questionar sobre possíveis problemas no curso e o impacto disso na formação, o discente A27 explicou que “por parte sim, mas em questão de conhecimento vai do interesse do aluno”. O participante A25 escreveu que “de alguma forma seremos cobrados no futuro pelo que estudamos, além de ser importante cobrado no mercado. Já o A9 afirma que “impactam diretamente, pois seríamos profissionais capazes de criar e não apenas copiar”.

No geral, observamos que a maioria das respostas colocam no indivíduo a responsabilidade de sua formação. Poucos analisaram que as condições sociais, culturais, políticas e estruturais se relacionam com a própria postura deles na graduação.

Por fim, questionamos de que modo os estudantes poderiam contribuir com a resolução de problemáticas relacionadas à formação. As possíveis soluções apresentadas pelos acadêmicos em relação ao questionamento impostos por eles mesmos foram solucionar as problemáticas com diálogo, tais como do acadêmico A20 que respondeu “conversa entre docentes e discentes”, o A22 ao apontar que “os alunos devem se reunir e tentar solucionar os problemas” e o A49 quando argumenta “a solução seria uma participação maior da parte dos alunos para apresentar diretamente opiniões para solucionar as queixas”.

Quanto a esse aspecto, David (1998) destaca que a organização coletiva é fundamental para a resolução de problemas educacionais:

[...] o trabalho coletivo é sobretudo uma exigência, uma necessidade imperiosa e uma perspectiva concreta para solucionar os problemas que estão colocados neste final de século – seja no campo das práticas educativas, seja no campo das práticas sociais. Reforçando esta possibilidade de trabalho e a necessidade da apropriação do conhecimento como instrumento imprescindível a um projeto de mudança [...] (DAVID, 1998, p. 1).

Em uma questão mais específica acerca do protagonismo, identificamos que 63% entendem que somente eles são os responsáveis pela própria formação. O acadêmico A49 apontou “sim, o interesse e a vontade de se tornar um bom profissional depende primeiramente de mim”, o A48 respondeu “sim, pois só depende de nós o sucesso dentro da universidade” e o acadêmico A20

afirma “sim, primeiramente depende só de mim meu esforço minha vontade. Mas lógico que o professor são os grandes evoluídos sem eles não aprendemos”. O acadêmico A28 aponta que “por estar aqui em busca de conhecimento, os protagonistas devem ser os professores”, já o estudante A4 explica que “por falta de tempo acabo fazendo somente o necessário para concluir o curso”. O acadêmico A16 finalizou seu questionário indicando que “todo indivíduo deve de toda forma buscar mais conhecimento fora do âmbito institucional”.

Conforme apresentam Vargas e Paula (2013, p. 468), “parece razoável supor, e nossa experiência profissional confirma, que grande parte das dificuldades e mesmo do insucesso escolar de nossos alunos recaem sobre a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho”. Assim, analisando todos os dados aqui apresentados notamos que grande parte afirma que são os protagonistas da sua formação, no entanto, algumas respostas são pertinentes e revelam os conflitos do estudante que necessita do trabalho para sua sobrevivência e não possui grande disponibilidade para o estudo.

Considerações gerais

O objetivo deste trabalho foi evidenciar alguns conflitos e contradições presentes na discussão do protagonismo estudantil no curso de Educação Física, modalidade bacharelado, do Centro Universitário de Mineiros – GO.

A princípio, é possível apresentar que o ponto de partida do estudo se mostrou de modo diferente ao ser analisado cientificamente. Percebemos que as reclamações que permeavam o cotidiano acadêmico e deram origem à pesquisa foram apresentadas com maior maturidade pelos acadêmicos do curso.

Diante do que foi analisado, percebemos que os alunos, em sua maioria trabalhadores, se comprometem com a sua formação, dentro das suas condições. Isto indica que os alunos se esforçam, mas se veem limitados pela própria condição de existência. É possível que o trabalho, enquanto atividade central, secundarize o envolvimento com as questões da formação, levando-os à apenas fazer o que é necessário para obter o diploma.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o protagonismo estudantil não se constrói individualmente, se faz necessário uma articulação, ou como mesmo indicam os participantes, a constituição de espaços de diálogo entre os estudantes, professores e coordenador do curso para buscar melhorias. Além disso, os acadêmicos necessitam de condições para se dedicarem ao estudo como oferta de bolsas para permanência e envolvimento com a formação.

Desse modo, o objetivo deste estudo não foi de culpabilizar os sujeitos diante dessas dificuldades, mas levar os alunos a se perceberem nesse processo de formação acadêmica em sentido geral, de modo que cumpram sua responsabilidade ao tempo que evidenciamos problemáticas reais que transitam no curso de Educação Física da Unifimes de Mineiros-GO.

Em vista disso, esperamos que o estudante sujeito desse estudo possa despertar o interesse de construir ações reais que caminhem para a modificação da sua condição atual de formação profissional a partir de uma organização coletiva.

Referências

- COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- DAVID, N. A. N. Contribuições do método participativo para a capacitação de professores de Educação Física escolar. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 59-73, 1998.
- RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 3, 2014.
- SILVA, M. M. B. **O protagonismo estudantil na formação em Educação Física Bacharelado da Unifimes**. 2017. 38 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) - Curso de Educação Física, Centro Universitário de Mineiros, Mineiros, 2017.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Autores Associados, 1986.
- VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Revista Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 2, 2013.

10. DISCIPLINA E AUTO-ORGANIZAÇÃO INFANTO JUVENIL: EXPERIÊNCIA DO PROJETO ARTE E VIDA*

Paulo Henrique Torres Sulino¹

Suzane Ribeiro Milhomem²

Introdução

Este estudo aborda o ensino do Jiu-Jitsu em um projeto social desenvolvido na cidade de Mineiros-GO, que buscou observar a contribuição dessa modalidade quanto à disciplina e auto-organização das crianças. Participam do projeto crianças de 07 a 16 anos de idade, onde foi identificado no desenvolvimento do projeto, que os alunos apresentam em sua grande maioria comportamentos agressivos e violentos em relação aos colegas e aos próprios professores.

Assim, o principal objetivo deste estudo foi de perceber se o Jiu-Jitsu, através do *Projeto Arte e Vida*, poderia ou não ajudar seus participantes a desenvolverem a auto-organização e autonomia como novas formas de comportamentos que modificassem o contexto de violência no interior do projeto. Com isso, a pretensão foi de, a partir dos resultados obtidos, desenvolver uma metodologia de ensino do Jiu-Jitsu que contemplasse o ensino técnico, mas também cultural, ao se voltar por novas formas de relações entre os sujeitos que ajudasse a reduzir a violência entre as crianças e jovens.

O *Projeto Arte e Vida*, é um projeto de Jiu-Jitsu aberto à sociedade que permite que crianças de classe social menos favorecida tenham acesso gratuito aos ensinamentos do Jiu-Jitsu. No momento da coleta de dados, o projeto possuía dois professores, que ministravam aulas as quintas-feiras e nos sábados,

*DOI – 10.29388/978-65-81417-14-7-f.135-150

¹Bacharel em Educação Física pela Unifimes (2017). Graduando em Educação Física - Licenciatura, pela Uniube. Atualmente é fundador e professor do Projeto Arte e Vida e também como professor de Jiu-Jitsu em escolas e academias. Atleta de Jiu-Jitsu há 6 anos pela Federação Goiana e Confederação Brasileira de Jiu-Jitsu Esportivo, de Capoeira há 8 anos e atleta de Taekwondo pela Federação Goiana de Taekwondo há 3 anos.

²Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí (2016). Possui graduação em Educação Física - Licenciatura, pela Universidade Federal de Goiás (2013). Atualmente é docente de Educação Física no Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Cidade de Goiás.

dentre eles o pesquisador principal deste estudo. O *Projeto Arte e Vida*, iniciou suas atividades no dia 04 de fevereiro de 2017 em parceria com uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Mineiros-GO. O total de participantes do projeto é de 42 crianças, com idade entre 07 e 16 anos, estudantes dos anos, de 2º a 9º do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio.

O projeto reúne a necessidade da criança de aprender a conviver em sociedade, respeitando seu próprio espaço e o espaço dos outros, e a realização de uma manifestação da cultura corporal que possa vir a ser prazerosa. No projeto eles aprendem a se relacionar uns com os outros de forma respeitosa, a praticar um esporte e o principal, compreender que a luta não necessariamente está vinculada às condutas violentas. Segundo a Secretaria de Educação do Paraná, em um artigo publicado em (2016) em sua página oficial³, as artes marciais (marcial é relativo a militar) são disciplinas físicas e mentais codificadas em diferentes graus, que tem como objetivo um alto desenvolvimento de seus praticantes para que possam defender-se ou submeter o adversário mediante diversas técnicas. Existem diversos estilos, sistemas e escolas de artes marciais. O que diferencia as artes marciais da mera violência física (briga de rua) é a organização de suas técnicas em um sistema coerente de combate e desenvolvimento físico, mental e espiritual e a prática de exercícios físicos. Na atualidade as artes marciais são praticadas por diferentes razões que incluem, esporte, saúde, defesa pessoal, desenvolvimento pessoal e em sociedade, disciplinar a mente, forjar o caráter e o crescimento da autoconfiança. É impressionante o efeito psicológico que pode causar o fato de se lutar com um adversário ao qual não tememos nem odiamos e ao final da luta confraternizar com aquele que a pouco era nosso inimigo.

Portanto, a compreensão inicial deste estudo é que as lutas não devem preparar o indivíduo para comportamentos violentos, mas possibilitar uma formação ao sujeito que seja corporal, psicológica, cultural e social. Esse pressuposto orientou a intervenção e organização metodológica, onde se buscou desenvolver a disciplina não só como obediência, mas também como auto-organização e autonomia dessas crianças.

Nesse sentido, para a discussão da temática desta pesquisa, se faz necessário a exposição de conceitos iniciais, sendo eles violência, disciplina e autonomia.

³ Artigo disponível em: <<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=177>>._Acesso em 15 out. 2018.

Compreendendo o conceito de violência, disciplina e autonomia

Conceito de violência

A palavra violência é bastante comum entre a população, mas será que todos nos conhecem realmente seu conceito? Violência trata-se do "uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação" (KRUG et al., 2002, p. 5).

De acordo com Minayo (2006), ainda é desconhecida uma sociedade na qual não se pratique nenhum ato de violência, pois consiste em utilizar da força, do poder e de privilégios para dominar, submeter e provocar danos a outros indivíduos. Ela também ressalta que há sociedades diferentes umas das outras, umas são mais violentas outras não, entendendo que a cultura tem um grande peso na solução de conflitos.

Em relação ao comportamento violento, existem várias definições que explicam essa conduta. Segundo Queiroz e Lourenço (2010), essas definições podem variar entre aquelas de cunho mais biologicista, caracterizando-a como um instinto, àquelas de caráter ambientalista, isto é, pode ser socialmente aprendida.

Que os aspectos biológicos defendidos pelos inatistas são plausíveis não há dúvidas, porém somente a formação do caráter, traços genéticos e neurofisiológicos não respondem absolutamente o questionamento sobre a precocidade dos jovens na criminalidade. Ambientalistas, embasados em teorias e estudos empíricos sobre este assunto, possuem diversos argumentos que tentam justificar essa lamentável realidade (QUEIROZ; LOURENÇO, 2010, p. 07).

Nesse sentido, numa concepção ambientalista, a criança é o que ela vive e vivencia, ou seja, ela acaba se tornando um reflexo de tudo que ela observa em casa e nos lugares onde frequenta. Muitas dessas crianças vêm de famílias com possíveis problemas de desestruturação psicológica, econômica e social e pode trazer com elas a falta de afetividade.

Cabe destacar que ambas visões acima são sustentadas no indivíduo sem considerar as relações sociais mais amplas. Segundo Ferraz (2016, p. 19)

As contradições expressas pelo sistema de produção capitalista, e o Estado por sua vez não cumprindo efetivamente o seu papel de proteção às classes menos favorecidas da sociedade, acaba por influir em uma desigualdade social que assola esta população à expressões da questão social, como a pobreza, o desemprego, o não acesso as políticas públicas, e a negação de outros direitos que não lhes são garantidos. Contribuindo para a vulnerabilidade social destas famílias, culminando com a desproteção dos integrantes que a constituem, especialmente crianças e adolescentes. Estes fatores sociais, podem ser destacados como facilitadores da violência, pois devido a um montante de frustrações presentes nestas situações de desamparo social, fica mais sucessível a decorrência de atos violentos principalmente contra segmentos mais frágeis, como o infanto-juvenil.

Nesse sentido, a violência não se explica somente pelo indivíduo em si e sua genética ou capacidade de absorção do meio em que vive. Mas nos permite pensar que, mesmo em condições precárias de vida, o sujeito pode viver em um lar fraterno e ainda sim desenvolver comportamentos violentos em meio a essas contradições sociais. Do mesmo modo, permite pensar que o contexto social em que vive pode impulsionar comportamentos violentos, mas ainda sim, as oportunidades vividas podem desconstruir e apontar novas formas de relações.

No que se refere à classificação, podemos apontar três tipos de violência na vida social de uma criança. Seja na escola, na rua, em casa ou em qualquer lugar frequentado por ela, trata-se da violência ao patrimônio, agressão física e agressão verbal. Com base na pesquisa de Carvalho (2011), a primeira refere-se ao patrimônio público ou particular, a segunda “remete ao ato de abusar da força física com o objetivo de maltratar, machucar, ferir e prejudicar a saúde física do outro” (CARVALHO, 2011, p. 3-4). No que se refere à agressão verbal, se trata do ato de agredir verbalmente outras pessoas. Podendo ser essa a mais praticada entre crianças e jovens, pois se encontra em todos os lugares, basta alguém se estressar que ela aparece, sendo ela encontrada diariamente em programas de televisão, alguns tipos de músicas, a encontramos quando estamos no trânsito e nos deparamos com atitudes irregulares de condutores, onde uma simples buzina pode causar xingamentos e um desrespeito total entre as pessoas. Assim compreendemos que esse tipo de agressão, pode levar a outras agressões, gerando assim mais atos de violência.

Partindo desses elementos apresentados pelos autores, dentro do projeto alvo da pesquisa foi possível observar todos esses comportamentos violentos

por parte das crianças que agiam de forma extremamente preocupante, estavam tratando a sala onde os treinamentos acontecem com total desrespeito, jogando lixo no chão e até mesmo no tatame, riscando as paredes da sala, entrando com calçados e com os pés sujos dentro do tatame, deixando os *kimonos* e outros objetos jogados em qualquer canto.

Também observamos que os alunos estavam apresentando comportamentos completamente distintos aos ensinamentos e metodologias oferecidos pelos professores do projeto, estava se tornando comum os alunos se agredirem verbalmente, sendo que, na maioria das vezes esse tipo de comportamento estava desencadeando agressões físicas entre eles, deixando as aulas com um clima muito tenso. Esses comportamentos geraram certa preocupação enquanto professor do projeto o que motivou a necessidade de compreender essas manifestações a partir de um olhar científico buscando reelaborar as ações no projeto.

Conceito de autonomia e disciplina

Apresentamos aqui definições e reflexões de autores a respeito do tema Autonomia e Disciplina Infante-Juvenil, em que o objetivo principal é compreender esses conceitos e realizar uma reflexão a fim de entendermos o que realmente quer dizer autonomia e disciplina e como se pode identificar e desenvolver uma metodologia para se utilizar com os alunos de Jiu Jitsu ou outras modalidades de lutas.

Para compreender corretamente esses dois conceitos, é necessário conhecer a definição primeira de ambos. Segundo o dicionário Aurélio, autonomia é “a capacidade de se governar por si mesmo”, ou seja, é a capacidade que o ser humano adquire de tomar decisões e expressar suas próprias opiniões. Já para o termo disciplina, Makarenko (1981, p. 37) aponta que existem diversas opiniões, de modo que “[...] para alguns significa um conjunto de regras de conduta. Outros a entendem como uma série de costumes já formados, e há os que veem nela somente a obediência”.

Dessa forma supõe-se que autonomia e disciplina interagem, mas em certos momentos podem revelar conflitos já que, para aderir ou obedecer regras pode indicar a existência ou não de uma atitude autônoma. Ou seja, a pessoa que aceita uma regra social pode fazê-la por entender a sua necessidade e, por isso, respeitá-la, ou simplesmente obedecer porque lhe foi imposto.

Makarenko (1981, p. 38) também apresenta que a “disciplina é o resultado de todo um trabalho educativo”, assim entende-se que, para que se consiga

chegar ao ser disciplinado, é preciso que a disciplina seja trabalhada diariamente até que se torne algo comum. Nesse mesmo livro, o autor destaca ser necessário levar em conta todo espaço em torno do ser, pois para realizar um trabalho com a finalidade de se obter uma melhora na disciplina e na autonomia deve ser considerado diversos fatores como, por exemplo, a convivência familiar, os vizinhos, o meio frequentado por esse ser, se ele frequenta alguma rede escolar ou não, seu comportamento perante os outros e a si mesmo.

Para Makarenko (1981), esses são fatores afetam diretamente na formação social do sujeito, assim, com o tempo, supõe-se que chegará o momento em que a pessoa ficará confortável em ter autonomia sobre decisões e opiniões que vier a surgir em seu caminho, aprendendo então a fazer escolhas que sejam melhor para si e para o coletivo no geral⁴.

Segundo alguns autores (RAMOS, 1991; OLIVEIRA, 2002), para se trabalhar o desenvolvimento da autonomia e da disciplina em uma criança, deve-se levar em conta fatores importantes, que tem ligação direta com sua formação social como, por exemplo, a família, o meio em que ela frequenta e a escola. De fato, concordamos que o meio influencia na formação da criança, mas não pode ser considerado determinante, pois, como já vimos no parágrafo anterior, Makarenko (1981) apresenta que a disciplina é o resultado de um trabalho educativo realizado com aquele indivíduo, assim entende-se que o principal fator que implica na formação de um ser, não é o meio em que o cerca, mais sim o trabalho educativo que é realizado a fim de se obter um resultado, no caso a disciplina e a autonomia do ser.

Assim entende-se que se ela frequenta lugares onde educação, harmonia e respeito são constantes, é provável que construa formas de se relacionar bem parecidas. Da mesma forma, se ela frequentar lugares onde não existem esses valores ela também poderá ser influenciada por eles. Contudo, podemos supor que mesmo com um ambiente desfavorável, um processo educacional onde se estimula a autonomia, o respeito por si e pelo próximo, contribui substancialmente na formação um cidadão crítico que tem a capacidade de tomar decisões que sejam melhores para si e para o coletivo.

Então, mesmo o projeto não sendo uma disciplina escolar, consideramos que o projeto tem um caráter social importante e os professores que ministram a aula são também responsáveis por essa educação mais crítica dos participantes. Assim supomos que a disciplina e autonomia de uma criança se desenvolve através de uma junção de todos esses fatores que implicam direta-

⁴Dicionário Aurélio de Português disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com>

te em sua formação social, onde para os autores citados, a formação de uma criança gira em torno de uma formação educacional competente, não só no meio escolar mas também no social.

Metodologia

A presente pesquisa teve como principal objetivo observar se o Jiu-Jitsu, através do *Projeto Arte e Vida*, pode ou não ajudar as crianças que participam do projeto a terem auto-organização, autonomia e disciplina. A partir dos resultados obtidos, visamos desenvolver uma metodologia de ensino do Jiu-Jitsu para ajudar a reduzir a violência entre crianças e jovens.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de pesquisa de campo, onde buscamos retirar dados da realidade que possam nos ajudar a refletir sobre o ensino do Jiu-jitsu em uma perspectiva mais crítica que contribua com a formação humana dos participantes.

Esta pesquisa foi elaborada em conjunto com o grupo de estudos OMNIZAR: *Cultura corporal e formação humana*, desenvolvido na Unifimes de Mineiros-GO que tem como principal objetivo, aproximar os acadêmicos de Educação Física e áreas afins da realidade concreta da área a partir do estudo, pesquisa, reflexão e intervenção no campo de trabalho e formação em forma de pesquisa-ação.

Todas as pesquisas do grupo de estudos, são orientadas a relacionar a educação física com a formação humana. Assim, partimos da concepção da pesquisa-ação que segundo o autor Thiollent (1986, p. 14)

[...] pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse sentido, compreendemos que este modelo de pesquisa foi relevante para alcançar nosso objetivo já que não pretendemos apenas identificar o comportamento violento das crianças, mas provocar um movimento interno a elas de mudança, propiciando uma nova consciência e novos comportamentos.

Embora essa pesquisa se configure como uma pesquisa de campo, desenvolvida com crianças e jovens, e, para defesa de monografia no Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), o presente estudo seguiu as diretrizes pro-

postas pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Conselho Nacional da Saúde (CNS), solicitando a colaboração e autorização dos pais ou responsáveis pelas crianças e das próprias crianças que aceitaram participar de forma voluntária, sabendo que poderia desistir da pesquisa em qualquer momento independente da fase que se encontrasse a pesquisa, e que todas as informações coletadas estão guardadas em sigilo total.

Neste trabalho apresentamos os dados coletados por meio de questionário aos participantes do projeto, onde pudemos verificar suas opiniões a respeito do Jiu-Jitsu, violência, disciplina, agressividade e como ele vê sua convivência com outras crianças do projeto. Foi realizada uma intervenção voltada para os trabalhos em grupo com essas crianças através das aulas de Jiu-Jitsu no projeto. Assim, a aplicação dos questionários se deu uma no começo e outra no final da intervenção, para comparar os dados e verificar possíveis mudanças no comportamento e na visão dos alunos quanto às questões levantadas.

Análise de dados

A pesquisa foi realizada com crianças participantes do Projeto Arte e Vida, que trabalha com atividades gratuitas de Jiu-Jitsu para crianças da sociedade mineirense. O projeto atende uma média de 43 alunos e conta com o apoio de dois professores. Apesar dos 43 participantes, alguns alunos encontravam-se sobre a guarda judicial e os demais responsáveis não autorizaram que as crianças participassem da pesquisa, totalizando somente 10 crianças, sendo 9 meninos e 1 menina, com idades variadas entre 9 a 16 anos.

Dentre essas 10 crianças, todas estudam na rede pública de ensino, sendo 01 no ensino médio, 09 no ensino fundamental em turmas de 3º a 6º anos. Diante das respostas obtidas com o questionário inicial, desenvolvemos uma metodologia de ensino onde utilizamos o trabalho em grupo, apontado por Zirmernan (2001), focando no coletivo como um auxílio principal. Alguns dos motivos que levaram a optar por esse tipo de intervenção é que os jovens se sentem menos expostos às críticas, mostram uma confiança maior perante seus companheiros devido estarem enfrentando o mesmo problema ali colocado.

A partir daí, trabalhamos a autonomia individual dessas crianças mas sempre focando no coletivo, utilizamos também rodas de conversa onde os alunos tinham liberdade para expressar suas opiniões a respeito dos temas abordados. Dentre as intervenções realizadas, utilizamos em todas as aulas, no início, rodas de conversa, abordando temas como, violência, agressividade, disciplina, amizade e criação de regras. Os alongamentos para realização das aulas práticas,

passaram a ser realizados todos em dupla, e aqueles que eram possíveis, com todos do grupo, algumas atividades realizadas nas aulas técnicas, também passaram a ser direcionadas ao coletivo. Os alunos passaram a realizar os cuidados com a sala de treinamento, em que seguindo as regras criadas pelos próprios alunos, mantinham a sala organizada e limpa para a realização das aulas.

Logo após a realização das intervenções, observamos mudanças significativas em praticamente todos os alunos envolvidos na pesquisa, alguns mostraram uma mudança de opinião um pouco maior em relação as perguntas, outros em relação ao comportamento.

Visão das crianças sobre disciplina, indisciplina e agressividade

No que se refere à concepção de indisciplina, apresentamos o quadro abaixo que demonstra a mudança de conceito.

QUADRO 1 – O que é indisciplina para você?

ALUNOS	1º QUESTIONÁRIO	2º QUESTIONÁRIO
A1	Teimar e brigar.	Xingar e bater.
A2	Pessoa teimosa.	Pessoas que não tem respeito.
A3	Falta de ética com o professor, falta de cooperação com o próximo.	Falta de ética com o professor, falta de respeito com o próximo, atrapalhar os outros.
A4	Falta de educação, vandalismo e matar outras pessoas.	Não se comportar com respeito, desobedecer os pais e professores.
A5	Não sei.	Fazer bagunça.
A6	É quando briga, bate nas pessoas e quando agride os colegas.	É não respeitar os colegas, nem o professor e nem minha avó brigar com meu irmão e quando os guris brigam.
A7	Não sei.	Ser bagunceiro.
A8	É quando o menino está quieto e o outro quer brigar, não respeita ninguém.	É quando não respeitamos o professor a mãe e nem os colegas e ficamos brigando.
A9	Desrespeitar, ficar brigando com os outros na rua, ficar xingando e respondendo.	Não respeitar as pessoas, brigar e responder mal.
A10	Quando está teimando, não respeita a mãe, está com raiva.	Quando não sabe respeitar as pessoas.

Fonte: SULINO, 2017, p. 24.

No primeiro questionário identificamos que indisciplina para os alunos A1, A2, A6, A8, A9 e A10, trata-se do ato de “teimar e brigar”, ou seja, agir de forma agressiva. Já para os alunos A3 e A4, indisciplina é simplesmente “desrespeito, falta de ética e falta de cooperação com o próximo.” Os alunos A5 e A7 não souberam responder.

Observando as duas respostas, o aluno A1, manteve o conceito de que, indisciplina é “xingar e brigar,” levando em conta que no primeiro questionário, esse mesmo aluno respondeu que indisciplina era o ato de “teimar e brigar”, ou seja praticamente manteve sua opinião a respeito do tema.

Já os alunos A2, A6, A8, A9 e A10 mudaram suas opiniões a respeito de indisciplina, o que antes se tratava de “teimar e brigar,” após as intervenções, passou a ser visto como um ato de desrespeito e falta de ética. Os alunos A3 e A4 mantiveram suas opiniões, e os alunos A5 e A7 que no primeiro questionário não souberam responder a pergunta, no segundo disseram tratar-se simplesmente de “fazer bagunça.”

Trazendo todos esses dados em porcentagem, temos no 1º quadro (DISCIPLINA) em resposta ao 1º questionário: 06 se referem a agressão verbal e física; 02 ao desrespeito e falta de ética; e 02 não souberam responder. Já no 2º questionário podemos observar que: 03 entendem como agressão verbal e física; e 07 referem-se ao desrespeito e falta de ética.

No quadro 2, preenchida com as respostas do segundo questionários, no qual realizamos as mesmas perguntas aos alunos, para que pudéssemos realizar uma comparação entre as duas tabelas.

QUADRO 2 – O que é disciplina para você?

ALUNOS	1º QUESTIONÁRIO	2º QUESTIONÁRIO
A1	Não brigar e não xingar.	Não bater.
A2	Que não briga, que respeita.	Não desobedecer e respeitar o próximo.
A3	É se dedicar ao máximo, cumprir os mandamentos exigidos, ajudar os alunos com dificuldade e escutar o professor.	Ser dedicado, honesto, cumprir com minhas obrigações de filho, aluno e cidadão.
A4	Educação, respeito e não fazer vandalismo na rua.	Educação e respeito.
A5	Não sei.	É não teimar com minha mãe e nem com o senhor e também não bater nos meninos.

Continua

QUADRO 2 – O que é disciplina para você?

Conclusão

ALUNOS	1º QUESTIONÁRIO	2º QUESTIONÁRIO
A7	Nota boa, comportamento, sem teimar na escola.	Não teimar na escola, com minha avó e nem brigar.
A8	É quando alguém é comportado, não gosta de brigar e se controla.	É quando a gente é comportado e respeita os outros.
A9	Respeitar não xingar, sempre ajudar o próximo, ter amizade com todo mundo.	Respeitar não xingar, ter amizade com todo mundo e não brigar.
A10	É uma pessoa boa, legal, educada, feliz e que respeita os mais velhos.	É alguém que respeita e tem amizade com todo mundo.

Fonte: SULINO, 2017, p. 26.

Analizando as respostas no primeiro questionário, o aluno A1 manteve sua opinião nos dois questionários, dizendo que disciplina é “não bater e não brigar”, ou seja, não agredir fisicamente o seu próximo. Já os alunos A2, A4, A6, A7, A8, A9 e A10 em resposta ao primeiro questionário, disciplina trata-se de “respeitar o próximo”. Para o aluno A3, disciplina está ligado a valores, cumprimento de regras, ajudar o próximo, pois ele diz que “é se dedicar ao máximo, cumprir os mandamentos exigidos, ajudar os alunos com dificuldade e escutar o professor”. O aluno A5 não soube responder a pergunta. Já nas respostas obtidas no segundo questionário, conseguimos observar que somente o aluno A5 mudou sua opinião, onde ele não soube responder no primeiro questionário e no segundo disse que, “é não teimar com minha mãe e nem com o senhor, e também não bater nos meninos”, onde o mesmo expressou sua opinião de forma a entender que disciplina para ele, trata-se de, se comportar e não brigar. Todos os outros mantiveram suas opiniões.

Trazendo todos esses dados em porcentagem, temos no 2º quadro (IN-DISCIPLINA) em resposta ao 1º questionário: 01 participante disse que trata-se de não agredir; 07 apontaram sobre respeito e comportamento; 01 refere-se ao cumprimento de ordens; e 01 não soube responder. Já no 2º questionário podemos observar que todos mantiveram suas opiniões, somente 01 mudou para a compreensão de respeito e comportamento.

Neste mesmo questionário, abordamos outros dois temas de extrema importância para a pesquisa, a agressão e regras, onde obtemos resultados positivos na comparação dos quadros, como podem observar abaixo:

QUADRO 3 – O que deve ser feito com pessoas agressivas?

ALUNOS	1º QUESTIONÁRIO	2º QUESTIONÁRIO
A1	Ficar sentado olhando o treino e sem treinar no projeto durante um mês.	Sair do projeto.
A2	Falar para a mãe.	Deixar de castigo.
A3	Reabilitar seus atos, trabalhar sua ética, escutar os dois lados da história, o por que ela está assim, fazer o possível e o impossível para ajudá-los.	Primeiro entender o motivo da pessoa está agindo assim e depois tentar reabilitá-la.
A4	Ir preso.	Conversar e ensinar o que é correto.
A5	Dar conselhos.	Conversar com eles pra eles não fazer mais isso.
A6	Ensinar o que é certo.	Falar com elas igual o senhor fala com a gente e mostrar que não podemos fazer maldade, porque precisamos das pessoas.
A7	Contar para a diretora.	Ensinar que não pode fazer isso.
A8	Brigar e tirar do projeto por alguns dias.	Conversar com ele e ensinar o que é certo para ele aprender a se controlar.
A9	Ser corrigida e levar uns porretes.	Ser corrigida, conversar com ela e mostrar o que é certo para que ela não erre mais e dar outra chance.
A10	Ir preso, encontrar outra que de conta de bater nele.	Conversar e ensinar que isso é errado.

Fonte: SULINO, 2017, p. 27.

Podemos observar que no primeiro questionário, os alunos A1, A2, A4, A7, A8, A9 e A10a resposta para essa pergunta é a punição direta e severa do infrator, sendo que para os alunos A9 e A10, o agressor deve sofrer uma agressão física. Já os alunos A3, A5 e A6 a solução é conversar e compreender o motivo desse ato, e aconselhar para que isso não mais ocorra.

Observando as respostas do segundo questionário, podemos visualizar que muitos alunos mudaram suas opiniões a respeito da pergunta. Os alunos A1 e A2 mantiveram suas opiniões, onde o que se deve punir severamente o agressor. Também mantiveram suas opiniões os alunos A3, A5 e A6, onde a solução é conversar, compreender a pessoa e dar conselhos, seguindo essa mesma

linha de raciocínio, os alunos A4, A7, A8, A9 e A10 mudaram suas opiniões e responderam que o correto é conversar, e dar conselhos.

Esse quadro nos chamou bastante atenção, evidenciando o quanto é forte o fator cultural sobre essas crianças, quando analisamos em porcentagem, temos no 1º questionário: 07 entendem como punir, excluir e agredir; e 03 indicam aconselhar e ensiná-lo o correto. Já no 2º questionário observamos uma mudança significativa nas opiniões dos a respeito do tema abordado, de modo que 02 mantiveram o entendimento sobre punir, excluir e agredir, enquanto 08 consideraram aconselhar e ensiná-lo o correto.

Analisando os resultados, observamos que em grande parte, os alunos modificaram em certo sentido suas opiniões sobre os temas abordados, ou mesmo ampliaram sua compreensão acerca da temática. Supomos então que, apesar de a cultura afetar diretamente o desenvolvimento social da criança, como relata Makarenko (1981), é possível se obter uma mudança de opinião e comportamento, através de uma metodologia de ensino adequada. Além disso, os determinantes sociais podem sim desenvolver na criança certos comportamentos, mas isto não pode ser visto de modo determinista, mas sim dentro de uma visão crítica.

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela o elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2012, p. 65-66).

Isto nos permite argumentar, que o método utilizado não é capaz de modificar toda a realidade em as crianças estão inseridas, mas pôde, minimamente, construir relações mais solidárias e humanas no interior do projeto, com possibilidade de extensão para o seu contexto social mais amplo.

Para finalizar a pesquisa, promovemos uma competição onde os alunos se enfrentaram em um campeonato aberto ao público e com participação de atletas de outra cidade. As regras que regeram essa competição foram criadas pelos próprios alunos do projeto, onde sentamos e eles criaram e votaram as re-

gras que regeriam o campeonato. Com o desenvolver da competição, observamos diversas atitudes onde verificamos uma mudança nas atitudes mostradas pelos alunos, agiram de forma coletiva onde um dava apoio ao outro, ajudando no aquecimento, torcendo uns pelos outros e o que mais nos chamou atenção, foi o apoio emocional que se dispunham em dar uns aos outros após uma derrota.

Não estava previsto na pesquisa, mas obtivemos o depoimento de um dos responsáveis por alunos do projeto que participaram da pesquisa,

[...] tenho dois filhos que participam do projeto, no início foi meio complicado de deixar que participassem, pois eram bastante brigões e bagunceiros, onde eu vivia sendo chamada na escola por reclamações de professores, era toda semana, depois de que vocês fizeram esse trabalho com eles estão bem mais calmos, já respeitam mais minhas ordens quase não brigam entre si, e na escola nem se fala, eles levam muito a sério as regras criadas aqui no projeto, eu só tenho a agradecer a dedicação de vocês com nossos filhos, hoje aqui no campeonato eles estavam ajudando os meninos quando saíam chorando, todos nos ficamos encantadas, obrigado.

Toda essa compreensão e desenvolvimento só foi possível, a partir do momento em que buscamos conhecimento fora dos tatames, pesquisando e estudando, para que se chegue se a essa conclusão, de ser sim possível a criação de métodos de ensino através do Jiu-Jitsu, assim como de outras artes marciais.

Considerações finais

A pesquisa foi realizada usando o Jiu-Jitsu como conhecimento e a organização coletiva como ferramenta pedagógica. Nos estudos iniciais realizados, percebemos que ainda existe um tabu em nossa sociedade contra as artes marciais, pois imaginam que ela seja a grande responsável pela incitação à violência, sendo que na verdade as artes marciais discutem justamente o inverso desse pensamento, se voltando para o respeito ao oponente e disciplina.

Os dados e observações coletados na pesquisa apontam que, ainda vivemos em uma sociedade em que persistem formas de se disciplinar e de se trabalhar o desenvolvimento social de uma criança, por meio de punições físicas e psicológicas para que a criança aprenda a se comportar. Portanto, este trabalho teve como objetivo, através das intervenções realizadas e dados recolhidos,

contribuir com o desenvolvimento de metodologias que possam ser eficientes na formação social de crianças e jovens.

Concluimos nessa pesquisa que, mesmo o fator cultural tendo uma grande influência na formação dessas crianças, mas não sendo um fator determinante, é possível a criação de metodologias que possam agir de forma a mudar o modo de pensar e de agir dessas crianças. Assim, mostramos que é possível a criação de métodos pedagógicos através das aulas de Jiu-Jitsu. Do mesmo modo, são essas teorias que possibilitaram o entendimento dos sujeitos do projeto para além de indivíduos determinados pela violência, mas como sujeitos com possibilidade de mudança, sem se deixar levar por uma visão ingênua de mudança da realidade deles. Para isso é preciso que possamos compreender a importância de uma fundamentação teórica crítica, com autores comprometidos com a transformação social por meio da valorização do coletivo, da solidariedade e do respeito ao próximo.

Consideramos que a competição deve sim ser trabalhada com essas crianças, mas não sendo a finalidade, pois assim entenderão que a vida não é somente vencer, podendo aprender a crescer quando perdem algo e a não desistir, sempre focando no trabalho coletivo, no respeito entre si e na tomada de decisões que sejam melhores para o grupo como um todo.

Por fim, destacamos que é possível a criança ser autônoma e agir de forma consciente sobre a sua disciplina. Percebemos uma mudança de consciência dos alunos e que da mesma forma que elas aprendem a obedecer de forma passiva a todas as ordens que lhe são dadas, uma metodologia pautada na reflexão, mediada por um professor com posicionamento crítico, possibilita a construção de novas formas de compreender o mundo e de agir nele de como crítico e autônomo.

Referências

CARVALHO, J. S. Quem apanha nunca esquece: um estudo de caso sobre a violência e a educação física em uma escola da zona norte de Aracaju. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., **Anais...** São Cristóvão, SE, 2011.

DICIONÁRIO AURÉLIO DE PORTUGUÊS ONLINE. **Autonomia, Disciplina**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em 14 jul. 2018.

FERRAZ, L. F. **A violência contra a criança e adolescente, e a importância da notificação compulsória como mecanismo de proteção social.** 2016. 75 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Serviço Social) - Curso de Serviço Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KRUG, E. G. et al. **Relatório mundial sobre violência e saúde.** Genebra: Organização Mundial da saúde, 2002.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre educação infantil.** São Paulo: Moraes. 1981.

MINAYO, M. C. S. **1. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde.** Londrina, 2006. Disponível em: <http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_mulher/capacitacao_rede%20/modulo_2/205631-conceitos_teorias_tipologias_violencia.pdf> Acesso em 19 ago. 2018

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

QUEIROZ, L. R.; LOURENÇO, L. M. **As visões das correntes ambientalistas e inatistas no estudo da violência e da criminalidade dos jovens: uma perspectiva da psicologia.** Juiz de Fora, 2010.

RAMOS, J. J. **Personalidade.** São Paulo: Sarvier, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Lutas.** Curitiba. Disponível em: <<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=177>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

SULINO, P. H. T. **Disciplina e auto-organização infanto juvenil: experiência do projeto arte e vida.** 2017. 38 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) - Curso de Educação Física, Centro Universitário de Mineiros (Unifimes), Mineiros, GO, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Forte, 1986.

ZIMERMAN, D. E. **A contribuição da dinâmica grupal na prevenção de violência na adolescência e nas comunidades.** Porto Alegre, 2001.

SOBRE OS AUTORES

Antônio Camilo Cunha: Professor Auxiliar com Agregação no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Doutor em Estudos da Criança pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (2001), Livre Docência em Ciências do Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (2008); Pós-Doutor em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Membro do CIEC/UMinho.

Amanda Pereira Araújo da Silva: Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES.

Beatriz Pereira: Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho – Portugal (1998). Professora Catedrática - Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Bruno Manchini Varoli: Bacharel em Esporte pela Universidade Estadual de Londrina.

Carmen Silvia Grubert Campbell: Doutora em Ciência (Fisiologia Humana) pela Universidade de São Paulo (USP) e docente Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade Católica de Brasília-UCB.

Caroline Freitas Rezende: Bacharel em Educação Física – Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Cristiane Oliveira Souza: Bolsista e Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES.

Danielle Oliveira Freitas: Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES.

Elenor Kunz: Professor aposentado do CEFD/UFSC e visitante no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria; Doutor em Ciências do Esporte pela Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (1987) e Pós-Doutor pela Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (1996).

Evandro Salvador Alves de Oliveira: Doutor em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE-Brasil). Doutorando em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UMinho-Portugal). Mestre em Educação pela UFMT (2014). Graduado em Educação Física (FUNEC-SP). É docente no curso de Educação Física do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) e atualmente é Diretor de Ensino na mesma instituição.

Fábio Junior Paes de Moraes: Mestrando em Ciências da Educação (Unifaculdades). Professor da Educação Básica - SEDUC/MT.

Inês Peixoto Silva: Doutorado em Estudos da Criança. Especialização Educação Física, Lazer e Recreação – Universidade do Minho – Portugal 2017. Professora auxiliar convidada, Instituto de Educação – Universidade do Minho.

José Eugenio Rodríguez Fernández: Doutorado em *Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Avances e Investigación*. Universidade da Corunha – Espanha (2013). Professor *Ayudante Doctor* - Universidade de Santiago de Compostela.

Marcelo Máximo Purificação: Graduado em Pedagogia (ICSH-UFG); Matemática (UEG) e Filosofia (FBB). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Evangélica (PY). Mestre em Educação Comunitária Infância e Juventude (EST/UFRGS). Doutorando em Ensino (UNIVATES). Doutor em Ciências da Religião (PUC-Goiás) e Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE–UC). Professor Titular no Centro Universitário de Mineiros –UNIFIMES.

Márcia Greguol: Possui mestrado e doutorado pela Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo (2005) e Pós-doutorado pela Universidade de Pádova (Itália) em Atividade Física Adaptada. Atualmente é professora adjunta do Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade Física e Deficiência (GEPAFID).

Marcos Doederlein Polito: Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2006) e Pós-Doutor em Fisiopatologia Clínica e Experimental pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2015). Professor Associado do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina e Coordenador do Grupo de Estudo e Pes-

quisa em Respostas Cardiovasculares e Exercício (GECardio/UUEL). É Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e orientador permanente de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UUEL (Centro de Educação Física e Esporte - Universidade Estadual de Londrina) e do Programa Multicêntrico de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas (Departamento de Fisiologia - Universidade Estadual de Londrina).

Monyzza Muryell Barbosa Silva: Bacharel em Educação Física pela Unifimes (2017). Graduanda em Educação Física - Licenciatura, pela Uniube. Atua como professora e coreógrafa em dança. Atleta de Jiu-Jitsu há 1 ano e Capoeira há 17 anos. Possui experiência nas áreas de lutas e dança.

Paulo Henrique Torres Sulino: Bacharel em Educação Física pela Unifimes (2017). Graduando em Educação Física - Licenciatura, pela Uniube. Atualmente é fundador e professor do Projeto Arte e Vida e também como professor de Jiu-Jitsu em escolas e academias. Atleta de Jiu-Jitsu há 6 anos pela Federação Goiana e Confederação Brasileira de Jiu-Jitsu Esportivo, de Capoeira há 8 anos e atleta de Taekwondo pela Federação Goiana de Taekwondo há 3 anos.

Ramão Marques dos Santos Filho: Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES

Roselaine Kuhn: Doutora em Estudos da Criança pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe/Brasil. Membro do CIEC/UMinho. Bolsista CAPES-Brasil.

Suzane Ribeiro Milhomem: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí (2016). Possui graduação em Educação Física - Licenciatura, pela Universidade Federal de Goiás (2013). Atualmente é docente de Educação Física no Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Cidade de Goiás. Tem experiência na área de Educação e Educação Física com ênfase em: Educação Física Escolar e Formação de Professores; Formação Profissional e Mundo do Trabalho; Cultura Corporal e Formação Humana; e Políticas Públicas e Ciclos escolares. O eixo de estudo e pesquisa principal trata-se da Organização dos ciclos de escolarização no Brasil.

Túlio Salis Demellas: Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário de Mineiros - Unifimes (2018). Professor de Educação Física na rede Smart Fit, em Rondonópolis, Mato Grosso.

Wainny Rocha Guimarães Ritter: Docente do curso de Educação Física do Centro Universitário de Mineiros-UNIFIMES. Doutoranda no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade Católica de Brasília-UCB.

Wellington Sousa Lima: Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES.

Esperamos que este livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato 15,5 x 23,0 cm

1ª Edição Março de 2020

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

A abrangência desta coletânea “Educação Física, Infância e Saúde” reflete a riqueza e pluralidade da Educação Física como área de conhecimento. Cada capítulo, é uma história bem contada, com conteúdo relevante e atualizado que auxiliará na formação de estudantes e profissionais da área.

A parte 1 do livro é composta por 4 capítulos dedicados a apresentar o exercício físico em uma perspectiva voltada à saúde.

A parte 2 trata da criança e sua relação com o brincar.

A parte 3 do livro é voltada à formação estudantil.

Finalmente é um júbilo para todos a edição de um livro com tanta variedade de conteúdos que enriquece a literatura científica na área da Educação Física. Esperamos que esta obra traga grande contribuição à formação dos leitores.

Tenham uma ótima leitura!

Lorena Cristina Curado Lopes

