

# Desdobramentos da Educação Física Escolar e Esportiva

Adalberto Ferreira Junior  
(Organizador)



 **Atena**  
Editora

Ano 2018

Adalberto Ferreira Junior  
(Organizador)

# Desdobramentos da Educação Física Escolar e Esportiva

Atena Editora  
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação e Edição de Arte:** Geraldo Alves e Natália Sandrini

**Revisão:** Os autores

#### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

D449 Desdobramentos da educação física escolar e esportiva [recurso eletrônico] / Organizador Adalberto Ferreira Junior. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-85107-58-1  
DOI 10.22533/at.ed.581181510

1. Educação física para crianças. 2. Psicomotricidade. I. Ferreira Junior, Adalberto.

CDD 613.7

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Os professores da Educação Física Escolar adquirem conhecimento por meio de um conjunto de disciplinas. Este conhecimento é utilizado principalmente para a formação do cidadão, e para inserir, adaptar e incorporar o aluno a prática corporal. Sendo assim, é necessário conhecer as ciências humanas, ciências sociais, ciências biológicas, psicologia, educação, lazer/recreação, ginástica, entre outras disciplinas.

A obra “O desdobramento da Educação Física Escolar” é um e-book composto por 11 artigos científicos, dividido em duas partes. A primeira intitulada “Aspectos das ciências sociais, educação e psicologia relacionados à Educação Física” apresenta reflexões sobre diversas temáticas como aspectos históricos, processo ensino-aprendizagem, psicomotricidade, imagem corporal, entre outras. A segunda parte intitula-se “A Educação física visando a qualidade de vida e a saúde” e apresenta reflexões com ênfase no exercício físico, qualidade de vida e esporte.

Este e-book reúne autores de todo o Brasil e de várias áreas do conhecimento. Os artigos abordam assuntos de extrema importância na Educação Física construindo assim um referencial sólido e diversificado, visando disseminar o conhecimento e promover reflexões sobre os temas investigados.

Por fim, desejo a todos uma excelente leitura

Adalberto Ferreira Junior

## SUMÁRIO

### EIXO 1: " ASPECTOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA RELACIONADOS À EDUCAÇÃO FÍSICA"

#### **CAPÍTULO 1 ..... 1**

A HISTORIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA: POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

*Renan Felipe Correia*

*Alex Natalino Ribeiro*

*João Francisco Barbieri*

#### **CAPÍTULO 2 ..... 11**

A NOÇÃO DE *CRISE* DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA FILOSOFIA DE NIETZSCHE

*Alex Natalino Ribeiro*

*Renan Felipe Correia*

*Douglas Vinícius Carvalho Brasil*

*Odilon José Roble*

#### **CAPÍTULO 3 ..... 23**

A SEMIÓTICA E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

*Alex Natalino Ribeiro*

*Renan Felipe Correia*

*Douglas Vinícius Carvalho Brasil*

#### **CAPÍTULO 4 ..... 29**

CONHECIMENTO CONCEITUAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO INFANTIL: PSICOMOTRICIDADE EM FOCO

*Luís Felipe Rodrigues*

*Cássio José Silva Almeida*

*Marcela Fernanda Tomé de Oliveira*

*Gustavo Lima Isler*

*Maria Cândida de Oliveira Costa*

#### **CAPÍTULO 5 ..... 46**

IMPORTÂNCIA DOS JOGOS COOPERATIVOS COM ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UMA PROPOSTA PARA APLIAR A PERCEPÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

*Cássio José Silva Almeida*

*Marcela Fernanda Tomé de Oliveira*

*Luís Felipe Rodrigues*

*Gustavo Lima Isler*

*Denis Juliano Gaspar*

#### **CAPÍTULO 6 ..... 58**

FORMAÇÃO ESPORTIVA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: ENTRE A AGRESSIVIDADE E A VIOLÊNCIA

*Fabiano Dias*

*Greice Kelly de Oliveira*

*Elisabete dos Santos Freire*

*Simone Tolaine Massetto*



<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>78</b>
A AUTOIMAGEM CORPORAL DA PESSOA AMPUTADA MEDIANTE O AVANÇO DA TECNOLOGIA	
<i>Astor Reis Simionato</i>	
<i>Marina Teixeira Costa</i>	
<i>Leandro Oliveira da Cruz Siqueira</i>	
<i>Leandro Reginato de Oliveira Galvão</i>	
<i>Aghata Regina de Oliveira Alves Palmeira</i>	
<i>Juliana Lôbo Froio</i>	
<i>Afonso Antônio Machado</i>	
<b>CAPÍTULO 8 .....</b>	<b>88</b>
POR UM TRATAMENTO MAIS FLUIDO DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE	
<i>Naiara Perin Darim</i>	
<i>Patrícia da Silva Fucuta</i>	
<b>EIXO 2: "A EDUCAÇÃO FÍSICA VISANDO A QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE"</b>	
<b>CAPÍTULO 9 .....</b>	<b>94</b>
A INFLUÊNCIA DO EXERCÍCIO FÍSICO NA QUALIDADE DE VIDA É DIFERENTE ENTRE HOMENS E MULHERES?	
<i>Adrielly dos Santos</i>	
<i>Wanderson Roberto da Silva</i>	
<i>Juliana Alvares Duarte Bonini Campos</i>	
<b>CAPÍTULO 10 .....</b>	<b>107</b>
CAPACIDADE FUNCIONAL E PERFIL DE HUMOR DE MULHERES SOBREVIVENTES AO CÂNCER DE MAMA	
<i>Fernanda Zane Arthuso</i>	
<i>Carmen Maria Bueno Neme</i>	
<i>Carlos Eduardo Lopes Verardi</i>	
<b>CAPÍTULO 11 .....</b>	<b>122</b>
SLACKLINE NA ESCOLA	
<i>Iago Dezena Tesche Martins</i>	
<i>Josvania Panetto</i>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>136</b>

## A HISTORIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA: POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

### **Renan Felipe Correia**

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Grupo de Pesquisas em Filosofia e Estética do Movimento  
Campinas – São Paulo

### **Alex Natalino Ribeiro**

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Grupo de Pesquisas em Filosofia e Estética do Movimento  
Campinas – São Paulo

### **João Francisco Barbieri**

Faculdade Max Planck  
Indaiatuba – São Paulo

**RESUMO:** Existe uma demanda pelo passado que não provém unicamente dos historiadores, uma demanda de diversas coletividades sociais de, por assim dizer, compreenderem em maior medida suas origens e mudanças no tempo. Para pesquisadores da Educação Física, isso se torna evidente dado a farta publicação acadêmica na área que propõe discutir essa temática e busca por legitimação como uma área autônoma de produção de conhecimento. Porém, esses esforços por esses acadêmicos em questionar suas formas de representação do passado e tê-las reconhecidas, respeitadas e integradas ao cenário acadêmico nacional, não

vem sem equívocos, como constatado em nosso levantamento empírico. Portanto, o presente trabalho busca contextualizar a pesquisa em História da Educação Física e Esporte em relação à historiografia contemporânea.

**ABSTRACT:** There is a demand for the past that does not stem only from historians, a demand from various heterogeneous social collectivities for better comprehension of their origins and changes over time. For researches of Physical Education, this is evident given the vast quantity of published academic research that discuss this theme and looks for legitimacy as an autonomous area of knowledge. However, these efforts in questioning their forms of representation in the past and have them recognized, respected, and integrated into the national academic community does not come without equivocations, as is shown in our empirical findings. Therefore, the present work aims to contextualize research in the history of Physical Education and Sport in relation to contemporary historiography.

A Educação Física historicamente vem lutando por espaço e legitimação acadêmica. Como exemplo desses esforços, em 2015 um grupo de pesquisadores de sua

área sociocultural<sup>1</sup> produziu um documento<sup>2</sup> reivindicando uma nova política de avaliação dos programas de pós-graduação da área<sup>3</sup>. O documento, encaminhado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), reivindica a autonomia da área frente as demais subáreas da Área 21 da CAPES<sup>4</sup>, dos quais fazem parte também os cursos de Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Os mesmos pesquisadores afirmam que brevemente promoverão outra petição pública que convidará novos signatários a participarem dessa campanha. Todo esse debate se dá em um período que muitos acadêmicos clamam por um maior rigor de qualidade nas pesquisas qualitativas da própria área da Educação Física.<sup>5</sup>

Em específico ao nível disciplinar, acadêmicos da área de Educação Física têm reconhecidamente trabalhado para grandes contribuições à área de pesquisa histórica. Tal fato pode ser facilmente observado ao olharmos para o grande aporte científico presente nos principais periódicos do país, principalmente em temas relacionados à História da ciência, História da medicina, História do esporte e das práticas corporais de um modo geral, mostrando que ao se realizar pesquisas de cunho histórico, é possível realizar-se bons trabalhos sem o intermédio direto de historiadores. Isto é, com metodologias de trabalho específicas, os pesquisadores da área de Educação Física foram capazes de contribuir para a pesquisa historiográfica brasileira.

Existe uma demanda pelo passado que não provém unicamente dos historiadores, uma demanda de diversas coletividades sociais de, por assim dizer, compreenderem em maior medida suas origens e mudanças no tempo. Para a Educação Física isso se torna evidente dado a farta publicação acadêmica na área que propõe discutir essa temática e busca por legitimação como uma área autônoma de produção de conhecimento. Pois, de acordo com Pierre Nora (1993, p. 17):

A passagem da memória para a história obrigou cada grupo a redefinir sua identidade pela revitalização de sua própria história. O dever da memória faz de cada um o historiador de si mesmo. O imperativo da história ultrapassou muito, assim, o círculo dos historiadores profissionais. Não são somente os antigos marginalizados da história oficial que são obcecados pela necessidade de recuperar seu passado enterrado. Todos os corpos constituídos, intelectuais ou não, sábios ou não, apesar das etnias e das minorias sociais, sentem a necessidade de ir em busca de sua própria constituição, de encontrar suas origens.

No entanto, os esforços acadêmicos da área de Educação Física para questionar

1. Os autores partem de pressuposto, do qual compartilhamos, qual seja, que é possível identificar pelo menos três subáreas no âmbito da Educação Física: a biodinâmica, a sociocultural e a pedagógica. A primeira se orienta epistemologicamente nas ciências naturais, e as duas outras nas ciências sociais e humanas.
2. O documento “Cenários de um Descompasso da Pós-Graduação em Educação Física e Demandas Encaminhas à Capes” pode ser acessado no site do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, no seguinte endereço: <http://www.cbce.org.br/noticias-detalle.php?id=1074>
3. O documento expressa preocupações e proposições para o rumo dos cursos de pós-graduação em Educação Física, mais especificamente aos problemas vivenciados pelos programas das áreas sociocultural e pedagógica.
4. A CAPES define as áreas de conhecimento em virtude da afinidade de seus objetos e métodos de pesquisa.
5. Para uma visão geral desse cenário, consultar DAOLIO, J. A Produção Acadêmica em Educação Física: A CAPES como um “Não–Lugar”. Pensar a Prática, v. 18, n. 2, 2015.



suas formas de representação do passado e tê-las reconhecidas, respeitadas e integradas ao cenário acadêmico nacional, não vem sem equívoco. Acerca disso, nossos comentários, que no presente trabalho serão separados em quatro partes, serão referentes à produção histórica recente na área da Educação Física; ao ferramental do historiador; o seu método de produção de conhecimento e seu dever social e suas relações com o conhecimento histórico produzido em Educação Física. Para isso, um breve panorama desse *topos* historiográfico torna-se necessário a fim de justificar a História como capaz de ajudar a solucionar as demandas que provém dessa coletividade, isto é, da área de Educação Física.

No Brasil, o conhecimento histórico dialoga com as propostas curriculares dos cursos de Educação Física desde 1930, fortemente influenciados, então, por instituições médicas e militares. Evidentemente, seria um equívoco afirmar que os desdobramentos de apropriação desse conhecimento se deram de maneira linear e em todo o território nacional. No entanto, é seguro afirmar que a produção acadêmica em História da Educação Física apresenta algumas características que nos permitem reconhecer diferentes períodos homogêneos no que se refere as publicações científicas.

Podemos dizer que, nas décadas de 1930 e 1940, a apropriação do conhecimento histórico por acadêmicos da Educação Física estava pautada na investigação acerca de grandes personalidades esportivas, eventos e instituições que obedeciam a periodização da política nacional a partir de uma utilização limitada de fontes e com a preocupação essencial com o estudo da memória esportiva nacional através do levantamento de datas, nomes, fatos, etc.<sup>6</sup> Tratava-se de uma História factual e descritiva marcada por levantamentos que priorizavam a localização de heróis e eventos, e certamente secundarizava, ou se quer se dava conta, da análise e interpretação das atividades corporais e esportivas dos brasileiros.

Já nas décadas de 1950-1980, com a consolidação da mídia esportiva através da radiodifusão e o início de transmissões esportivas televisionadas, se torna importante, no Brasil, a participação de cronistas esportivos, torcedores e aficionados como autores de uma escrita da História da Educação Física. Tal atividade ou trabalho, se diferenciava dos demais modos de se escrever uma História da Educação Física, pois, até então, se priorizava uma intrincada busca e uso de fontes primárias que ainda se caracterizava pela narrativa episódica de memorização e descrição de fatos, dados e nomes esportivos na longa duração sem uma posterior interpretação do material interrogado.<sup>7</sup>

Já na década de 1980, quando comparada aos dois períodos anteriores, percebe-se um movimento de “renovação” historiográfica na Educação Física brasileira.<sup>8</sup> Nota-se

6. Corresponde a esse período, ocorre a criação de importantes órgãos públicos relacionados a Educação Física. Trazemos como exemplos a criação da Escola de Educação Física do Exército (1933), da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, junto à Universidade do Brasil (1939) e do Conselho Nacional dos Desportos, em 1941.

7. Para um maior aprofundamento no tema, recomendamos a leitura da obra de Inezil Penna Marinho (1915-1987), indiscutivelmente, o maior estudioso da Educação Física durante esse período.

8. Para um maior aprofundamento no tema, recomendamos a leitura do texto Renovação Historiográfica

que a História episódica da Educação Física já não mais predomina, começam a surgir outros tipos de análises contextualizadas, críticas e politizadas devido principalmente ao momento político do país e todos os seus consequentes desdobramentos culturais, sociais, políticos e econômicos. Esse período é rico e marcado por fértil produção acadêmica que é influenciada, em sua grande maioria, por historiadores marxistas e historiadores com aportes teóricos oriundos da Escola dos *Annales*. Nota-se, nesse período, que os pesquisadores, quando comparado com os períodos anteriores, têm maior cuidado ao realizar a análise e propor interpretações que com base nas mais diversas fontes, se restringem a contextos específicos.

Evidenciamos que o breve panorama aqui apresentado, como uma de suas principais características, traz uma indefinição e indiferença quanto aos caracteres identitários e epistemológicos da Educação Física e seus objetos de estudos. A seguir pretendemos identificar alguns caminhos que podem ser destacados nos novos desdobramentos historiográficos trilhados por uma historiografia da Educação Física. E com isso, acreditamos poder oferecer soluções para uma dada crise de identidade/epistemológica e sugerir, a esse novo movimento historiográfico da área, sugestões para sua atividade Histórica.

## **PRODUÇÃO HISTÓRICA RECENTE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

A partir dos anos 1980, é possível perceber um movimento que podemos afirmar ser de “renovação” historiográfica na Educação Física brasileira: que sai de uma História episódica para, enfim, ser capaz de propor interpretações e realizar análises contextualizadas, críticas e politizadas, que dialogavam com questões mais amplas. Um período marcado por fértil produção acadêmica, é influenciado, em sua grande maioria, por historiadores estrangeiros.

Para analisar a extensão dessa influência, procuramos descrever as principais fontes de referência acadêmica presentes no arcabouço teórico dos trabalhos publicados no “GTT Memórias da Educação Física e Esporte” nas várias edições do Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (de 2005 a 2013): Dos 162 trabalhos publicados nesse período, verificou-se que 31,5% (51) tratavam especificamente de História do Esporte, sendo que 47% (24) desses trabalhos possuem em seu arcabouço teórico influência da historiografia social e cultural francesa; 25% (12) possuem influência da historiografia oral inglesa; 33% (17) possuem influência de sociólogos de várias nacionalidades. Apesar da nítida influência da historiografia da Escola dos *Annales*, foi possível verificar ainda que tal influencia está concentrada, principalmente, em dois autores: Chartier e LeGoff. Não surgem como referencial teórico as obras de outros autores importantes, tais como Aries e Nora, o que, em nosso entendimento, pode apontar para a falta de um diálogo mais amplo com a historiografia. Por fim, verificamos ainda que o teórico mais citado é o sociólogo Norbert Elias, nos chamando atenção a

---

na Educação Física brasileira, de Marco Aurélio Taborda de Oliveira (2007)

necessidade de uma maior cautela quanto a aplicação do modelo de análise Elisiano, bem como outros métodos sociológicos, em estudos históricos, devido principalmente a ausência de dimensionamentos teórico-metodológicos.

Apenas para evidenciarmos um exemplo, quanto aos perigos do uso superficial do método Elisiano na historiografia da Educação Física, Góis Jr. et al (2013, p. 782) nos traz uma brilhante análise após extensa pesquisa empírica:

A contribuição de Norbert Elias é utilizada de forma superficial na maioria dos textos produzidos no campo da história da Educação Física [...] Nestes pontos reside nossa crítica, na historiografia da Educação Física que interpreta os dados empíricos à luz do modelo Elisiano de maneira linear, ou seja, verificando a existência do processo civilizador, e desconsiderando suas reações, suas oposições [...] Se observarmos a história na longa duração, o modelo Elisiano contribui para a análise empírica da historiografia da Educação Física, pois as manifestações corporais são sistematizadas, se desenvolveram e influenciaram outras culturas. Verificamos essas evidências na crescente racionalização de suas práticas, nos espaços normatizados, na utilização de aparelhos artificiais, mas esta análise ocorre na longa duração. Quando estudamos o contexto de determinados recortes históricos, nos deparamos com reações ao processo civilizador, que o caracterizam de maneira não-linear, ou seja, pendular [...] Consideramos, portanto, que a historiografia da Educação Física pode e deve estudar este interessante autor, bem como seus seguidores, como Eric Dunning. Contudo, sua utilização deve ser mais criteriosa. Devemos entender que certas ferramentas são mais úteis em contextos específicos do que outras, pois senão, cairemos no risco das teorias totalizantes, que se colocam como solução para qualquer problema de pesquisa. Por conseguinte, transformar-nos-emos em verificadores, que buscarão a qualquer custo qualquer aproximação, por mais superficial que seja, entre teoria e empiria.

## QUANTO AO FERRAMENTAL TEÓRICO

A seguir, realizaremos uma discussão acerca de duas ferramentas teóricas que evidenciam possibilidades à produção historiográfica da Educação Física brasileira, uma eminentemente hermenêutica e outra eminentemente heurística. Estabeleceremos, ainda, suas relações com a escrita da História na Educação Física. A primeira destas ferramentas se trata daquela apresentada por Pierre de Nora em sua obra “Lugares de Memória” (1993), já a segunda nos foi apresentada Joseph Hartog em “Regimes de Historicidade” (2013).

### Lugares de memória

Assman (2011) define memória como sendo o elemento cultural que permite a um grupo social específico ser capaz de transmitir seus valores de uma geração para a outra. A memória, compreendida enquanto combustível da História, se fixa a partir da relação que esta estabelece com o emocional das pessoas. Assman afirma também que devido a seu caráter parcial, este não permite, caso não haja nenhuma espécie de tratamento, que a memória seja tratada como fonte histórica.

Dado o apontado acima, fica fácil perceber como o esporte, compreendido aqui como elemento cultural plural, pode claramente se configurar como agente

materializador e catalizador de memória. Assman nos leva a perguntar o que acontece quando os mitos, estruturas e sujeitos esportivos “acabam”. A resposta, é claro, é o surgimento da memória esportiva. No entanto, em uma sociedade reconhecida por sua monocultura futebolística, isso se torna perigoso. Pois, ligada a um elemento cultural tão forte quanto o esporte, a memória esportiva pode se transformar naquilo que Assman define como memória coletiva, isto é, a memória que transcende a existência do indivíduo, uma força coletiva e unificadora que por si só dinamiza e dá forma a coletividade. A memória sofre uma saturação a leva, por assim dizer, a uma determinada “hipertrofia” através da mídia, especialmente no formato de imagens e filmes, e essa vira História, ocasionando em processos identitários, de maneira irrefletida.

Nessa perspectiva, Nora (1993) nos auxilia a definir identidade como o processo de apropriação de memória, sendo essa um espólio importante constituída a partir das disputas de poder. O reconhecimento dessa memória, que em suas manifestações há de ser reconhecida como “lugares”, se torna importante para uma área, comunidade, grupo social que carece de identidade. Em decorrência dessa perspectiva, Nora nos propõe uma ferramenta acessível, de fácil uso, que permite ao pesquisador ser capaz de reconhecer e estudar esses lugares de memória.

Para Nora (1993), os lugares de memória, são lugares em todos os sentidos do termo, compreendem desde os objetos materiais e concretos, até os mais abstratos, simbólicos e funcionais, que se dispõem simultaneamente e em graus diversos. Esses aspectos devem coexistir sempre (p. 21-22):

Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o extremo de uma significação simbólica, é, ao mesmo tempo, um corte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, a um lembrete concentrado de lembrar. Os três aspectos coexistem sempre (...). É material por seu conteúdo demográfico; funcional por hipótese, pois garante ao mesmo tempo a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição visto que se caracteriza por um acontecimento ou uma experiência vivida por pequeno número uma maioria que deles não participou.

O reconhecimento de lugares de memórias, a partir da ferramenta proposta por Nora, pode ajudar o acadêmico pesquisador a diferenciar dois conceitos centrais e distintos: “memória” e “História” na Educação Física e, então, ser capaz de questionar aquilo que é preservado pelo governo ou pelo povo, além de ajudar clubes e entidades privadas a preservar sua memória e pensar de maneira crítica seu patrimônio. Para a Educação Física, trata-se de um primeiro passo para o objetivo de historicizar suas origens e sua constituição como campo de conhecimento científico.

Pensamos que a leitura e apropriação dos conceitos provenientes da obra de Nora se dará de maneira descomplicada por acadêmicos da História da Educação Física no Brasil. Apesar de pouco estudado, se trata de um autor pertencente a terceira

geração da Escola dos *Annales*, e, portanto, contemporâneo a dois autores muito estudados pela área, Jacques Le Goff e Philippe Ariès.<sup>9</sup>

## Regimes de historicidade

Regimes de historicidade são uma ferramenta heurística que Hartog (2013) nos oferece a fim de sermos capazes de compreender como uma sociedade articula passado, presente e futuro, supondo que essa sociedade distingue esses regimes de tempo.

Hartog nos apresenta com uma leitura bastante didática de como se configurou os principais períodos da escrita histórica, passando pela pré-historicidade, historicidade antiga, moderna e contemporânea, todas dentro das suas especificidades de tratamento do tempo. À Educação Física, gostaríamos de citar a relevância da obra quanto superação da história *magistra-vitae*, marco da historicidade antiga. Com a aceleração do tempo moderno, rompeu-se todo o elo do presente com o passado, não permitindo assim que se mantivesse aquela noção de que o historiador seria capaz de prever o futuro através do estudo do passado. Claro que é impossível dizer que essa superação se deu por completo em nossa sociedade atual, até mesmo entre historiadores. Exemplificando, o “homem comum” de Carl Becker (1931) é incapaz de fazer o que precisa ou deseja sem recordar eventos passados. Trata-se então, de restaurar alguma forma de comunicação entre presente, passado e futuro sem que haja a tirania de qualquer um deles.

Dentro dos regimes historiográficos, destacamos o trabalho de Walter Benjamin (1985), que nos permite lidar com o tempo através de uma proposta de trazer à tona vozes que foram silenciadas no passado e cujos ecos ainda não destoaram no presente. Um regime historiográfico que tem como proposta contar as histórias dos vencidos e que se torna atraente para educadores físicos, para uma História além do futebol e seus mitos.

Há de se admitir que as possibilidades apresentadas por Hartog mudam a visão de como se fazer História da Educação Física. Para o pesquisador da área, um passado assim imprevisível significa novas questões a serem colocadas ao passado, um campo cheio de potencialidades. Na Educação Física, estudar como as sociedades lidam com o tempo se torna significativo porque auxiliaria a área a entender demandas impostas a ela. Como exemplo dessa possibilidade, citamos o entendimento crítico de questões como a extrema valorização da juventude, da beleza, a busca incessante pela atividade física e academias de musculação, e como isso influencia a educação e hábitos da sociedade contemporânea.

Porém, uma mera apropriação do ferramental do historiador não basta para se

---

9. Para um breve exemplo de autores da História da Educação Física que possuem em seu arcabouço teórico os dois autores, favor investigar GOELLNER, Silvana V.. *Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica*. Editora Unijuí, 2003 e SOARES, Carmén. L. . *Educação Física: Raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.



fazer História com qualidade. Por isso, a seguir trazemos algumas considerações mais abrangentes sobre o método e papel social do historiador.

### Quanto ao Método

Para o refinamento do método de como se apropriar do passado, trazemos os trabalhos de Carl Becker (1931) e Carlos Ginzburg (1986). Ambos possuem um discurso bastante parecido, defendendo o caráter indiciário do conhecimento histórico. Defendem o caráter não logico-dedutivo da História, e, portanto, o não relacionamento do futuro aos acontecimentos do passado através de fórmulas *quasi*-matemáticas.

De acordo com Becker (1931), o conhecimento Histórico se constrói a partir da investigação de traços materiais que foram deixados por aquilo que já passou, com um olhar cuidadoso para seus menores componentes, além de elementos superficiais e irrelevantes de um fenômeno para que se possa entendê-lo em sua essência e natureza.

Ginzburg segue um caminho análogo naquilo que chama de paradigma indiciário, um modelo epistemológico baseado na semiótica médica, que se afirmou nas ciências humanas a partir do final do século XIX. Diz-se de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, secundários, remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente. A proposta de estranhamento e distância trazida por Ginzburg é bastante direta e objetiva, expressa a partir de que tendência apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador.

Ginzburg (2007) afirma que com o avanço da ciência Galeliana, as ciências humanas são deparadas com um dilema: assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca ou menor relevância. Para Ginzburg esse discurso é desnecessário no indiciarismo, já que nele este tipo de rigor é inatingível e também indesejável para as formas de saber ligadas à experiência cotidiana, suas regras não precisam ser formalizadas nem ditas. Isso não significa, porém, abrir uma porta ao relativismo, postura que Ginzburg rechaçou em muitos dos seus escritos. Apesar de considerar a História uma narrativa por natureza, Ginzburg refuta a ideia de que existe uma total liberdade interpretativa por parte do historiador quanto às fontes com que trabalha, e que o mesmo deve sempre obedecer ao princípio da realidade histórica. De acordo com Ginzburg, o historiador tem compromisso com a verdade, o princípio da realidade histórica, ou seja, uma correspondência mais exata o possível entre o que de fato aconteceu, e o que nos asseveramos e retemos como conhecimento histórico. Através desse compromisso com a realidade, podemos atingir aquilo que Nora (1993) definiu como “liberdade pela História”.

Essa liberdade, no caso da Educação Física, pode significar também autonomia junto às outras áreas de conhecimento agregadas na Área 21 da CAPES? Cremos que se através do conhecimento histórico pautado no princípio da realidade, pesquisadores

da área em suas buscas pela verdadeira origem do campo acadêmico da Educação Física conseguirem comprovar uma identidade autônoma da área, esse se tornaria um primeiro passo rumo à sua autonomia.

Por essa e outras questões, o que foi discutido aqui se torna importante para acadêmicos da área de História da Educação Física, principalmente por fornecer um guia de investigações relacionadas à área, possibilitando assim a desconstrução de muitos conhecimentos tidos como verdadeiros enraizados em nosso senso comum. Temas como a monocultura futebolística, a identidade nacional e as relações de gênero no esporte escolar são temas que poderiam se beneficiar desse olhar indiciário. Se Walter Benjamin nos forneceu uma missão nobre, dar voz àqueles que tiveram suas vozes silenciadas, Becker e Ginzburg nos forneceram um método viável para tal tarefa.

## PAPEL SOCIAL DO HISTORIADOR E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Becker (1931) afirma que o homem recorre à História (ou histórias) para reforçar e enriquecer suas percepções imediatas e assim viver em um mundo mais amplo e satisfatório, para além dos estreitos limites ditados pela efemeridade do presente. Nesse cenário, é fácil perceber a responsabilidade social de um historiador, profissional ou aficionado, seja em qualquer área. Refere-se à uma voz honesta e objetiva, pautada no princípio da realidade, que auxilia nesse enriquecimento perceptivo e nos possibilita um mundo mais amplo, satisfatório e rico, além dos estreitos limites temporais ditados pelo conhecimento.

Para Becker, o fazer histórico não é valioso em si mesmo, mas sim em função de um propósito futuro. Ele tem pouca importância se não for incorporado ao conhecimento comum social e a História que jaz inerte em livros carece de função no mundo. A História viva, essa sim, tem função no mundo, a História que influencia o curso da História.

Não seria esse um dos caminhos a seguir para uma Educação Física, para uma História da Educação Física que busca fazer ciência para além dos muros universitários; para educadores físicos que consigam romper com as paredes de seus laboratórios e compreender suas comunidades?

## REFERÊNCIAS

Assmann, Aleida. **Espaços da Recordação**, Editora Unicamp, 2011

Becker, Carl. **Everyman his own Historian**. 1931. Disponível em <http://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/presidential-addresses/carl-l-becker>. Acessado em 05/06/2014

Benjamin, Walter. Sobre o Conceito de História, in **Obras Escolhidas**, Brasiliense, 1985

Daolio, Jocimar. A Produção Acadêmica em Educação Física: A CAPES como um “Não-Lugar.” **Pensar a Prática**, v. 18, n. 2, 2015.

Gois Jr, Edivaldo; Lovisolo, Hugo Rodolfo and Nista-Piccolo, Vilma Lení. Processo Civilizador: apontamentos metodológicos na historiografia da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. 2013, vol.35, n.3, pp.773-783. ISSN 2179-3255

Ginzburg, Carlo. Unus Testis: o extermínio dos judeus e o princípio de realidade, in **O Fio e os traços**, Cia das Letras, 2007

\_\_\_\_\_. Paradigma Indiciario, in **Mitos, Emblemas e Sinais**. Cia das Letras, 1986

Hartog, François, Regimes de Historicidade. **Presentismo e Experiencias do Tempo**. Editora Autêntica, 2013

Huyssen, Andreas “A cultura da memória em um impasse: memoriais em Berlim e Nova York” in HUYSSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória**. Trad: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto/Museu de Arte do Rio, 2014.

Nora, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

## A NOÇÃO DE *CRISE* DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA FILOSOFIA DE NIETZSCHE

### Alex Natalino Ribeiro

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Grupo de Pesquisas em Filosofia e Estética do Movimento  
Campinas – São Paulo

### Renan Felipe Correia

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Grupo de Pesquisas em Filosofia e Estética do Movimento  
Campinas – São Paulo

### Douglas Vinícius Carvalho Brasil

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte  
Campinas – São Paulo

### Odilon José Roble

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Grupo de Pesquisas em Filosofia e Estética do Movimento  
Campinas – São Paulo

**RESUMO:** Tendo como objeto o debate em torno das relações entre Educação Física e ciência a partir das décadas de 1970-1980, e, mais especificamente, a noção de crise que tal debate implicou, o presente artigo revisita alguns argumentos à luz do conceito de crise na filosofia de Friedrich Nietzsche. Primeiramente apresentamos uma breve caracterização do debate que, nas referidas décadas, teve início

no campo da Educação Física no Brasil – a noção de crise – e, posteriormente, a partir de uma perspectiva acerca da filosofia de Nietzsche, buscamos verificar em que o filósofo alemão pode nos auxiliar frente a compreensão da noção de crise da Educação Física brasileira, bem como sua crítica a uma teoria da ciência; uma busca epistemológica que pretenda definir o objeto único da ciência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física, Filosofia, Ciência, Epistemologia

**ABSTRACT:** Having as its object the debate regarding the relationship between physical education and science from the decades of 1970-1980, and, more specifically, the notion of crisis that the debate carried, this article revisits some arguments to the concept of crisis in light of the philosophy of Friedrich Nietzsche. First we present a brief characterization of the debate that began in the field of physical education in the aforementioned period - the notion of *crisis* - posteriorly, from a perspective philosophy of Nietzsche, we aimed to determine in what the German philosopher can help us in the understanding of the notion of *crisis* in Brazilian Physical Education, as well as his critic of a theory of science, an epistemological search that aims to define the unique object of science.

**KEYWORDS:** Physical Education and Training, Philosophy, Science, Knowledge

## 1 | INTRODUÇÃO

Faremos uma breve introdução sobre o cenário do debate que ocupou, e de certo modo ainda ocupa o imaginário da Educação Física (EF) no Brasil. Este nos permitirá assumir um abalo no equilíbrio da área, ao menos em suas discussões epistemológicas, o que corrobora a possibilidade de analisarmos o fenômeno a partir da noção de *crise*, sabendo que o conceito de *crise* é comumente associado a uma disposição passageira, a qual, mais de 30 anos após seus primeiros momentos, poderia ser contestada. Por outra via, a aceitação do terreno conflituoso como resultado do debate, como a formulação de uma idiosincrasia da EF, de certo modo, opor-se-ia à noção efêmera de *crise* ou, ao menos, dissolveria sua identificação como dispositivo de impacto agudo. O conceito de *crise* em Nietzsche, em um segundo momento, nos permitirá revisitar essa conclusão na medida em que destaca contornos talvez interessantes de serem adaptados à análise da questão. O que, no nosso entender, reavivam a relevância de se assumir o conceito de *crise* para a pauta epistemológica em EF.

## 2 | EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E A PREMISSE DA NOÇÃO DE *CRISE*

Nas décadas de 1970 e 1980 a área da EF, como caracterizam diversos autores (DAOLIO, 1980; OLIVEIRA, 2005; BRACHT, 1999; MEDINA, 2010; LOVISOLO, 1995), passou por um processo de questionamento quanto suas especificidades. Um período assumido como momento de crise, muitas vezes considerado como superado na virada do século XXI. Compreender, naquela época, a EF como ciência, como campo científico caracterizado pela prática ou, ainda, como intervenção pedagógica definia, a priori, determinadas perspectivas e procedimentos de pesquisa. O debate - a crise derivada das posições em confronto – girava em torno da questão de a EF poder ser, ou não, considerada uma ciência. De modo genérico, parece tácito afirmar que a superação desta cisma pode ser compreendida a partir da noção de que tal definição foi considerada irrelevante para a produção da área, entendendo-se que, na busca por sua legitimidade, era na produção de conhecimento científico que a área de EF afirmaria sua especificidade e relevância frente às demais ciências, situando-se “num limiar de positividade onde os saberes produzidos na área poderiam ser orientados muito mais por uma preocupação ética do que necessariamente pelos moldes de uma ciência” (PARDO; RIGO, 2000, p.49).

A área da EF no Brasil tem uma peculiaridade quando comparada a outras disciplinas escolares ou mesmo a distintos campos do conhecimento científico. Podemos dizer que teve seu momento de crise, de necessidade de se justificar enquanto disciplina acadêmica, fortemente influenciado pelo cenário observado na sociedade brasileira: de reivindicação por uma sociedade democrática. O que levou a área a um embate entre “um movimento de atualização ou renovação do paradigma



da aptidão física” e “propostas que vão mais explícita e diretamente derivar-se das discussões da pedagogia crítica brasileira” (BRACHT, 1999, p.79) – de um lado, respectivamente, os ‘reacionários’ alinhados aos interesses do governo ditatorial e, de outro, os ‘progressistas’ lutando por uma EF democrática.

Um debate que, para Lino Castellani (em entrevista a Daolio)

não teve uma sustentação acadêmica. Foi muito mais um debate político do que acadêmico, por dois motivos: primeiro, porque o momento nos exigia fazer a denúncia de toda uma configuração, de uma estrutura de poder na área, dentro de uma estrutura de poder de uma sociedade que nós estávamos questionando, querendo modificar naquela ocasião. E segundo, porque naquela primeira metade dos anos 80, nós não tínhamos sistematizada nenhuma das propostas de Educação Física (DAOLIO, 1980, p.80).

Mesmo com tal característica, o debate permitiu “surgir a perspectiva de Educação Física como prática social”, visto que “até o final da década de 70, apesar de pedagógica, a Educação Física ainda não era analisada em suas implicações políticas” (OLIVEIRA, 2005, p.23). A partir de então, incorpora-se a EF uma nova perspectiva; “uma geração que começa a denunciar o estabelecido, assumindo posições numa perspectiva de crítica social” (OLIVEIRA, 2005, p.30-31) guiada por uma orientação teórica que se deve à aproximação com as ciências sociais e humanas.

Segundo Góis Junior *et al.* o “perfil tecnicista era abandonado em favor de uma formação teórica mais sólida, além da necessidade de atendimento de novas demandas [...] fora do âmbito da educação básica” (GÓIS JUNIOR *et al*, 2012, p.396). No entanto, “a diversidade presente na discussão acadêmica, a questão da pluralidade, a aceitação das diferenças entre as ideias propostas não foram objeto de um debate científico que poderia produzir inovações” (GÓIS JUNIOR *et al*, 2012, p. 398). Nesse sentido, pôde-se afirmar que a EF

estará sempre envolvida em lamentáveis equívocos enquanto não respeitar o momento histórico-evolutivo por que passam a sociedade e as pessoas que a compõem. Essa disciplina não pode continuar desprezando o atual conhecimento científico e não pode continuar pregando postulados que, porventura, tenham sido verdades outrora, mas que hoje não passam de estreitas visões do que sejam o homem e sua educação (MEDINA, 2010 p.54).

Medina (2010) nos leva a pensar que a EF, ao se questionar acerca de sua pesquisa e de sua prática, não deve produzir novos conhecimentos sem estabelecer diálogo com o que está sendo produzido, pois, entende que a EF

não é uma disciplina científica, mas uma área de conhecimento e intervenção pedagógica que expressa projetos sociais e historicamente condicionados, o que, por sua vez, leva à construção dos objetos da pesquisa científica, a qual se exercita e transforma constantemente no seio da comunidade acadêmica (BETTI, 2005, p. 195).

### 3 | SOBRE O CONCEITO DE *CRISE* NA FILOSOFIA DE NIETZSCHE E NA EF BRASILEIRA

Pensar a crise da EF brasileira a partir da filosofia de Nietzsche nos parece pertinente, pois, foi ele quem, “pela primeira vez”, considerou a ciência “como problemática, suspeita, questionável, foi o problema novo, ‘terrível’ e ‘apavorante’ tematizado por Nietzsche” (MACHADO, 1984, p.7-8). Para o filósofo alemão era necessário “realizar uma crítica radical do conhecimento racional tal como existe desde Sócrates e Platão” (MACHADO, 1984, p.8). Deste modo, pensar uma EF que buscou se legitimar – se constituir como ciência, a partir desse “problema terrível”, nos permite perceber o que se escondeu por traz de um discurso que se alinha com as prerrogativas da ciência moderna e, ao questionar a validade da ciência, não escapa à necessidade de construir uma nova verdade, não levando a termo o que seria a crítica, pois:

Fundamentalmente esta crítica da ciência é uma crítica da verdade. Não no sentido de procurar estabelecer um conceito rigoroso e sistemático de verdade, de denunciar as ilusões, de superar os obstáculos à realização da racionalidade. Ponto central do ambicioso projeto de “transvaloração de todos os valores” a investigação sobre a verdade é uma crítica da própria ideia de verdade considerada como um “valor superior”, como ideal; uma crítica, portanto, ao próprio projeto epistemológico (MACHADO, 1984, p.8).

Não há aqui, necessariamente, uma questão epistemológica, pois, “não existe em Nietzsche propriamente uma questão epistemológica, se ele formula uma recusa de uma teoria do conhecimento, é porque o problema da ciência não pode ser resolvido no âmbito da própria ciência” (MACHADO, 1984, p.7). Assim, a questão própria da ciência residiria em uma questão moral – necessariamente na questão da verdade – e, deste modo, a ciência não se isentaria de juízos valorativos.

Em outras palavras, se a renovação na EF brasileira primou por um questionamento cultural e social frente aos papéis a serem desempenhados, a filosofia de Nietzsche pode colaborar para que possamos estabelecer novos *valores*. Essa mudança de chave conceitual objetiva evitar que os papéis sejam meros reprodutores da moral dominante. Ao se assumir a função da crise como a de gerar novos valores e, concomitantemente, questionar a fonte destes próprios valores, é possível considerar-se a possibilidade da transvaloração e, por conseguinte, uma nova configuração dos papéis. É por este caminho que a filosofia de Nietzsche “é uma filosofia do valor no sentido de uma crítica radical dos valores dominantes na sociedade moderna e uma proposta de transformação do próprio princípio de avaliação de onde derivam os valores” (MACHADO, 1984, p.14).

Não nos iludamos ao ponto de supor que a crise seja capaz de estabelecer um renovado e infalível papel ao conhecimento, inaugurando uma era de certeza na episteme da EF em sua relação com a ciência, pois:

Em Nietzsche a crítica nunca é uma teoria do conhecimento que tenha por objetivo denunciar os pseudo-conhecimentos, suas ilusões, seus erros e estabelecer as condições de possibilidade da verdade, o ideal do conhecimento verdadeiro. A novidade e a importância do projeto nietzscheano em todas as fases de sua realização é a crítica, não dos maus usos do conhecimento, mas do próprio ideal de verdade; (...); é a negação da prevalência da verdade sobre a falsidade.

Nada mais distante do projeto nietzscheano do que uma crítica interna do conhecimento (MACHADO, 1984, p.57).

Repensar a EF sob estes termos nos leva “a exigência de uma perspectiva para além de bem e mal e de verdade e erro” (MACHADO, 1984, p.15), que compreende a questão da ciência como algo que não pode ser discernível em seu próprio terreno.

Nesse sentido, se considerarmos o que nos afirma Medina (2010), que, a EF, ao se questionar sobre sua pesquisa e prática, não deve simplesmente, a partir de conhecimentos passados, produzir novos conhecimentos sem estabelecer diálogo com o que está sendo produzido ou observarmos ainda “que a diversidade presente na discussão acadêmica [da EF], [...] não foram objeto de um debate científico que poderia produzir inovações” (GÓIS JUNIOR *et al*, 2012, p.395), podemos compreender que muitos dos caminhos –os que foram percorridos e os que ainda devem ser – não têm em conta que “a ciência nem se opõe a moral nem pode ser sua superação porque [...] ainda que de modo inconsciente, são os valores morais que reinam na ciência” (MACHADO, 1984, p.86). Deste modo, projetos como o de Medina (2010) se inseririam em uma perspectiva de superação da crise no diálogo próprio com a ciência não compreendendo, assim, o que seria o motor mesmo da crise. Ainda, a filosofia de Nietzsche nos permite compreender que a discussão acadêmica que, segundo Góis Junior, *et al* (2012), impossibilitou inovações ou, de mesmo modo, o que nos aponta Daolio (1980) acerca do caráter político-ideológico das discussões da época em detrimento propriamente de um caráter acadêmico-científico, não seriam algo fora do debate científico. Tais características se inserem no caráter próprio da ciência, do conhecimento que não está dissociado da política e da moral. A ciência não pode se opor nem ser a superação da moral, acreditar que a crise seria superada a partir do debate acadêmico-científico que, não se oriente por valores políticos específicos, assim, produzindo conhecimentos atualizados, se distanciaria de uma noção que não compreende o caráter próprio do conhecimento científico, principalmente, da ciência enquanto uma construção moral.

#### **4 | NIETZSCHE E A QUESTÃO DA VERDADE – UMA CRÍTICA AO CONHECIMENTO**

A fim de evidenciar o caráter indissociável entre ciência e moral, torna-se relevante compreender a relação entre conhecimento e verdade no âmbito da ciência moderna, alcançando a noção “própria” de crise da EF no Brasil.

Primeiramente é preciso compreender que, para Nietzsche, não existe propriamente crise da ciência enquanto crise da ciência moderna. Poderíamos

dizer que a crise da ciência é a crise mesma do conhecimento; da possibilidade do conhecimento; do “‘espírito científico’ – que nasce na Grécia clássica com Sócrates e Platão e dá início a uma idade da razão que se estende até o mundo moderno” (MACHADO, 1984, p.8). A ciência moderna, tão condenada na crítica contemporânea como a inauguradora de dicotomias e abstrações, na verdade seria mais um movimento oriundo da racionalidade pós-socrática.

Em Nietzsche, a razão não se reduz a história do pensamento, ela é o efeito fundamental das causas morais. Como observa Braida, ele “concebia sua filosofia como ‘uma investigação dos conceitos fundamentais e das transformações conceituais’, e acreditava que a tarefa da filosofia consistia em trazer à luz as pressuposições sobre as quais a razão se efetiva” (BRAIDA, 1994, p. 33). Buscando, assim, desvelar o “aparato conceitual básico da razão, do conhecimento, do discurso”, procurando traçar “a formação e as transformações desses conceitos e de suas relações” (BRAIDA, 1994, p.33). Uma filosofia que claramente se constitui enquanto “crítica do conceito de conhecimento”, que “tem a finalidade de responder à questão ‘o que significa conhecer’ e, assim, delimitar o uso do conceito, eliminando as ilusões e enganos acerca da atividade cognitiva” (BRAIDA, 1994, p.33).

Tendo em vista a realizada caracterização acerca da filosofia nietzschiana, a partir de sua crítica a Sócrates e Platão, em seu livro póstumo: *Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral* (NIETZSCHE, 2008), e do diálogo de Platão: *Êutifron* (PLATÃO, 2014), faremos uma breve análise sobre o que consiste a crítica nietzschiana; “o que significa conhecer”?

Segundo Nobre (2004, p.24-25), “Nietzsche não aceitava ideias como as da razão autônoma, do pensamento livre e da consciência como órgão independente”. Para o filósofo: “Tanto o ‘cogito’ cartesiano quanto o ‘transcendentalismo’ kantiano compartilham do equívoco de uma essencialidade racional humana”. Nessa crítica podemos incluir a filosofia de Platão, tendo em vista que há uma distinção fundamental entre aquilo a que se propõe Platão e o que pretende Nietzsche, a saber, enquanto o primeiro se pergunta acerca de *o que é algo?*, o segundo se preocupa em se perguntar *como é algo?*. Isto é, no diálogo *Êutifron*, o diálogo que se estabelece entre Sócrates e Êutifron se dá com o objetivo de que seja definido o que em essência é ser piedoso. A busca é pela definição que permita compreender e reconhecer o conceito geral de *piedoso* – a verdade. Já Nietzsche busca nos conduzir à conclusão de que:

Movida pela crença de que a forma fundamental do pensamento é a mesma de suas manifestações por palavras, desde cedo, a filosofia não hesitou em identificar discurso e realidade. (...) tomando enunciados verbais por verdadeiros ou falsos, em função de descreverem corretamente ou não o mundo. (...) entre o “refletir” e o “dizer” não vigora nenhuma identidade estrutural (BARROS, 2008, p.10).

Não caberia à filosofia se perguntar pela essência – pelo *o que é* – e assim se caracterizar como “instauradora da racionalidade, criadora da oposição verdade-aparência, (...) filosofia moral” (MACHADO, 1984, p.59). Propriamente, a filosofia

nietzschiana está baseada “na suspeita de que esta pretensão esconde uma sedução, a saber, a sedução ou o fascínio do pensamento que se pensa a si mesmo e, assim pensando, se auto legitima” (BRAIDA, 1994, p.39). Em outras palavras, enquanto Platão tem como objetivo o desvelamento do conceito; da verdade, Nietzsche vê no conceito, compreendido enquanto verdade, a petrificação de definições que se constituem enquanto metáforas, resíduos destas, que em um dado momento são tomados como únicos.

Para Nietzsche (2008, p.35), “Todas as possibilidades de determinação de algo como algo estão dadas de antemão. (...). [Pois] Antes de se poder dizer o que uma coisa é, é necessário já se saber o que podem ser as coisas”. Desta forma na filosofia de Platão, portanto, cada pergunta já engendraria sua resposta. Sócrates, por exemplo, acerca da piedade, não busca o exemplo, mas sim sua definição e, a partir desta, ser capaz de deduzir tudo aquilo que é verdadeiro, isto é, respondendo o que é piedoso, em essência *a piedade*, Sócrates pretende estabelecer uma lei de legitimação da verdade na qual o conceito legitima os exemplos. Contrapõe-se, assim, à perspectiva de Nietzsche, quando este nos afirma, que são os exemplos que legitimam o conceito não o contrário (seriam, assim, os objetivos da EF que a legitimariam, não seu reconhecimento enquanto ciência), indicando que, a filosofia essencialista de Platão:

“Tomando acidentes por substâncias e relações por essências, ela transpõe e inverte as categorias que ela mesma se dedica a engendrar; (...) condicionando o homem ao hábito gramatical de interpretar a realidade vendo nela apenas sujeitos e predicados, incita-o a postular a existência de um autor por detrás de toda ação” (BARROS, 2008, p.16).

Ou, ainda, “sobre a formação dos conceitos”,

toda palavra torna-se de imediato um conceito à medida que não deve servir, a título de recordação, para a vivência primordial completamente singular e individualizada à qual deve seu surgimento, senão que, ao mesmo tempo, deve coadunar-se a inumeráveis casos, mais ou menos semelhantes, isto é, nunca iguais quando tomados à risca, a casos nitidamente desiguais, portanto (NIETZSCHE, 2008, p.33-34).

Em suma, a filosofia de Nietzsche, quando se guia pela pergunta *como é algo?*, não está propondo um conceito do que é este *algo*, ao contrário de Platão não busca construir uma fundamentação e sim um conceito que pode ser alterado dado a percepção ou o uso. Aspecto este que se deve, principalmente, ao fato de que, para Nietzsche, o conceito é apenas uma metáfora ossificada, por exemplo:

“Nada sabemos, por certo, a respeito da qualidade essencial que se chamasse a honestidade, mas, antes do mais, de inúmeras ações individualizadas e, por conseguinte, desiguais, que igualamos por omissão do desigual e passamos a designar, desta feita como ações honestas” (NIETZSCHE, 2008, p.35).

Deste modo, se compreendermos o conceito enquanto algo contingente, nos abriremos a novas possibilidades, principalmente, morais e estéticas – possibilidades que nos permitem mudar conceitos, não os petrificando, compreendendo-os



simplesmente como perspectivas a despeito da verdade ou da mentira; do erro ou do acerto.

Ainda, a pergunta “*o que é?*”, é a pergunta acerca do que é a essência. No diálogo em questão, para se chegar ao conceito-definição, pelo questionamento do que é *piadoso* se busca saber o que é – em essência – a *piiedade* (NIETZSCHE, 2008). Tendo em vista que na perspectiva de Platão, o diálogo é um instrumento para que se possa alcançar ou chegar às ideias; à verdade que já está nos dialogantes e que, pelo diálogo, deve ser desvelada. Pois, a partir da ideia, isto é, do conceito – do que é *piadoso* – podemos compreender *o que é?*; podemos compreender a essência – o que é *piiedade* ou o que é *ser piadoso*.

Neste sentido, aqui teríamos uma importante distinção, pois para Nietzsche, ao contrário, partindo da metáfora chegamos aos conceitos e dela podemos criar novos conceitos, enquanto que, para Platão, dos conceitos – ideias – chegamos às coisas do mundo (as metáforas) que se caracterizam como algo permanente e estabelecido (petrificado), isto é, em Platão, apenas consigo saber como é algo se souber o que é este algo – sua essência (só saberei se a EF é ou não ciência se souber o que é, em essência, EF). Nietzsche altera a perspectiva do que é permanente – daquilo que permanece – alterando a pergunta clássica de Platão: de *o que é?*, para *como é?*. Para Nietzsche, só podemos dizer *o que é algo*, se anteriormente respondermos, se formos capazes de evidenciar, de modo claro, *como é algo?* (Serei capaz de compreender o que é EF se for capaz de evidenciar como se faz EF, me perguntando acerca de como é – e não mais o que é – pesquisar em EF). Já para Platão, teríamos uma definição do que é *piadoso* caso compreendêssemos-interpretássemos o que de fato é *ser piadoso* – uma interpretação moral. Deste modo, tendo em vista o que nos traz a perspectiva nietzschiana, verificamos que a pergunta acerca da essência se deriva da pergunta interpretativa. Visto que, a essência é resultado de uma interpretação que não fundamenta coisa alguma, pois cada interpretação acerca do que é *piadoso* – a essência – pode gerar uma definição distinta que se constitui enquanto resíduo; enquanto metáfora e que nada tem em relação com a essência do que é *ser piadoso*, que decerto se caracteriza na ação *piadosa* e não enquanto conceito, verdade ou essência. Dito de outro modo, para Nietzsche é o uso que caracteriza o conceito e, por exemplo, para compreendermos o que é *piadoso*, temos que nos ater a uma compreensão que se efetiva por uma perspectiva histórica, pois a história do conceito nos permite compreender que por ele ser metáfora-resíduo, historicamente seu uso pode ser alterado. Isto é, os conceitos que são frutos de interpretações, podem ser historicamente reconceituados-reinterpretados – não há fundamentação pois, na perspectiva de Nietzsche, o conhecimento; o conceito está implicado no contexto e, assim, *ser piadoso* ou *impiedoso* não se deve ao que é em essência *piadoso* ou *impiedoso*, se deve unicamente ao contexto no qual o ato ou o gesto está historicamente inserido. Pois:

A “coisa em si” (ela seria precisamente a pura verdade sem quaisquer consequências) também é, para o criador da linguagem, algo totalmente inapreensível e pelo qual nem de longe vale a pena esforçar-se. Ele designa apenas as relações das coisas como os homens e, para expressá-las, serve-se da ajuda das mais ousadas metáforas. De antemão, um estímulo nervoso transposto em uma imagem, por seu turno, remodelada num som! Segunda metáfora. E, a cada vez, um completo sobressalto de esferas em direção a uma outra totalmente diferente e nova (NIETZSCHE, 2008, p.31).

A fim de explicar os conceitos quando passamos da metáfora ao conceito, não há a pergunta sobre a essência, visto que, o conceito se constitui como o resultado de relações de coisas que se dão como resíduo da própria metáfora. No entanto, Nietzsche não se coloca contrário às definições, o que ele observa é que quando uma metáfora se ossifica enquanto única verdade possível, ela implica em um limite à possibilidade de criação de novos conceitos, pois, na construção do conceito; do conhecimento, a metáfora, que deveria ser apenas um resíduo dentre outras perspectivas possíveis, quando constituída de uma palavra que tem um sentido único – petrificado, é tida enquanto verdade deixando de ser uma perspectiva entre as demais. Assim tomada, a metáfora torna-se paradigma, constituindo-se enquanto conceito em uma estrutura delimitada, hermética. Conceito este que, quando colocado frente a outras coisas-metáforas, perde a característica de poder ser utilizado para a construção de outras coisas-metáforas. Pois, “a confiança do homem moderno no poder das palavras se funda no esquecimento de que algo que era evidente quando as criou: elas são apenas uma metáfora para as coisas e jamais poderiam encarnar o seu significado” (NIETZSCHE, 2008, p.4).

## **5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS – UMA PERSPECTIVA À EF A PARTIR DA FILOSOFIA DE NIETZSCHE**

No quadro da EF brasileira, podemos identificar pesquisadores e pesquisadoras que se atentaram para o debate acerca do conhecimento produzido na área e, principalmente, como este haveria de ser produzido. Autores que, como sintetiza Valter Bracht, partem da

ideia de que a EF não é uma ciência. No entanto, está interessada na ciência, ou nas explicações científicas. [...] que, influenciados exatamente pela pressão científicista, sempre entendemos a definição de nosso objeto como a definição de um “objeto científico”.

**Afirmando ainda que**

A EF está interessada nas explicações, compreensões e interpretações sobre as objetivações culturais do movimento humano fornecidas pela ciência, com o objetivo de fundamentar sua prática, e isso porque nós, da EF, estamos confrontados com a necessidade de constantemente tomar decisões sobre como agir. [...] Com base em qual conhecimento eu tomo essas decisões? Como ter certeza de que as decisões que tomei são as corretas?

Bem, em princípio achamos que a ciência nos auxiliaria nessa tarefa. Há (ou houve) o entendimento de que a ciência faria com que tivéssemos respostas mais seguras/verdadeiras para essas questões. Mas, o que é conhecer cientificamente a realidade? Por que ela nos ofereceria um conhecimento ou uma base mais segura? (BRACHT, 2014, p.42-43).

Para Bracht, como podemos verificar, é no conhecimento fornecido pela ciência que a EF fundamenta sua prática, o que se configuraria como uma necessidade própria da área e, de certo modo, implica nas questões acerca de a qual conhecimento se filiar e, ainda, qual a natureza dessa filiação, correta ou incorreta?

Quando o autor afirma que é buscando uma fundamentação à prática que a EF se interessa por aquilo que é fornecido pela ciência, em um primeiro momento, podemos ser levados a compreender que a EF operaria de modo autônomo frente a ciência, pois seria em sua prática cotidiana, movidos pela necessidade de fundamentação – teórica – que a EF estabeleceria um diálogo com a ciência. Talvez estivesse aqui o que Nietzsche nos afirma acerca do caráter histórico da metáfora. Isto é, se a partir da prática, ou melhor, do uso que faço da EF, é que busco fundamentá-la cientificamente, talvez, a ossificação da metáfora científica se impossibilitaria dado a necessidade do contraponto com o cotidiano, do confronto entre as explicações e as ações, ou como afirma Betti (2005, p.193): “da Educação Física como apropriação crítica da cultura corporal de movimento [...] que vai levar à construção de seu objeto de estudo - que, lembremos, não é ‘dado’”; [de] “pesquisadores interessados no enfoque pedagógico, que devem ir a campo ‘confrontar o mundo’ (a prática pedagógica)”. Porém, quando Bracht se questiona frente ao que ele caracteriza como sendo prática da EF, somos levados a crer que o autor se coloca frente ao conhecimento, mais por meio de uma perspectiva própria a filosofia de Platão do que a uma perspectiva propriamente nietzschiana em que para a questão “O que é pois a verdade?”, tem se a resposta: [É]

Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas (NIETZSCHE, 2008, p.31).

Nesta perspectiva podemos afirmar que a EF que se oriente ao modo caracterizado por Bracht, a saber, a EF que compreenda enquanto válida e necessária a questão acerca de “o que é conhecer”; o “por que” a ciência “nos ofereceria um conhecimento ou uma base mais segura?” (BRACHT, 2014, p.43), corre o risco de ser caracterizada como uma EF que se compreende na busca pela essência, isto é, que se orienta pela origem; busca a verdade no sentido platônico, que não compreende de fato o que nos afirma Nietzsche, que:

Todo conceito surge pela igualação do não-igual. Tão certo como uma folha nunca é totalmente igual a uma outra, é certo ainda que o conceito de folha é formado por meio de uma arbitrária abstração dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do diferencial, despertando então a representação, como se na natureza, além

das folhas, houvesse algo que fosse “folha”, tal como uma forma primordial de acordo com a qual todas as folhas fossem tecidas, desenhadas, contornadas, coloridas, encrespadas e pintadas, mas por mãos ineptas, de sorte que nenhum exemplar resultasse correto e confiável como cópia autêntica da forma primordial (NIETZSCHE, 2008, p.35).

Dado a noção de superação da crise, mesmo a área de EF tendo compreendido a necessidade de pensar sua prática cotidianamente em relações que se constituem diariamente e, por isso nunca são iguais; mesmo compreendendo os limites da ciência, deixando de acreditar que ela a auxiliaria na tarefa de validar seu próprio discurso, a área ainda verificaria ser necessário definir algo “correto e confiável como cópia autêntica da forma primordial” – a verdade. É nesse sentido que podemos compreender a crise que se instaura na EF brasileira a partir das décadas de 1970 e 1980 como um movimento que buscou questionar a ciência, o conhecimento produzido e o papel da EF em uma perspectiva platônica. Uma dada perspectiva que ainda hoje reflete em debates que “sugerem a premência de se restaurar a realidade como dimensão insuprimível da relação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido” (ALMEIDA; VAZ, 2010, p.15) ou, ainda, reivindicam que “ao se conhecer alguma coisa, prescindimos sempre de uma noção do que é essa coisa” (AVILA, 2008, p.15), pois: “O fato do ser humano poder espelhar o real na consciência, conhecendo suas legalidades, gera uma nova objetividade” (AVILA, 2008, p.15).

Enfim, talvez Bracht tenha razão em secundarizar o “houve”, pois, decerto, na EF brasileira ainda “há” a perspectiva de que a ciência nos permitirá ter “respostas mais seguras/verdadeiras” (BRACHT, 2014, p.42-43) ou ao menos perspectivas que compreendem como parte do objetivo da EF ampliar “a capacidade de teorização - superação dos pseudoconceitos aos conceitos científicos, [indo, assim,] das representações ao real concreto” (TAFFAREL, 2012, p.117). Perspectiva essa que, ao buscar pelo fundamento da EF, de seu objeto científico, como nos afirma Nietzsche, será uma busca pela essência, um projeto que se insere no equívoco primeiro da *verdade* da ciência moderna; uma perspectiva que, segundo o filósofo, encamparia o processo iniciado por Sócrates, o distanciamento entre o apolíneo e o dionisíaco, onde a prevalência do primeiro nos leva a acreditar que movidos pela razão somos capazes de compreender a realidade dada por uma única verdade onde se realizaria – a ilusão – a equação socrática de razão = virtude = felicidade (NIETZSCHE, 2006, p.19).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Q. de; VAZ, A. F. DO GIRO LINGUÍSTICO AO GIRO ONTOLÓGICO NA ATIVIDADE EPISTEMOLÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 11-28, maio 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/12485>>. Acesso em: 21 maio 2016.

AVILA, A. B. **Pós-graduação em educação física e as tendências na produção do conhecimento: o debate entre realismo e antirrealismo**. 2008. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91190?show=full>>. Acesso em: 21 maio 2016.

BARROS, F. de M. Introdução. In: NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira**. Trad. Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões a luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-197, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16594>>. Acesso em: 21 maio 2016.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, Aug. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 maio 2016.

BRACHT, Va. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 4º ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

BRAIDA, C. R. “A Crítica do Conhecimento em Nietzsche”. In: TÜRCKE, Christoph. (Org.). **Nietzsche: uma provocação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1994.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

GÓIS JUNIOR, E. *et al.* Estudo histórico sobre a formação profissional na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (1980-1990). **Motriz. Revista de Educação Física**. UNESP, Rio Claro, v.18 n.2, p.393-400, abr./jun. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-65742012000200019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742012000200019&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 maio 2016.

LOVISOLO, H. **Educação Física: A Arte da Mediação**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1995.

MACHADO, R. **Nietzsche e a verdade**. Ed. Rocco, Rio de Janeiro, 1984.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2010.

NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira**. Trad. Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006,

NOBRE, Renarde Freire. **Perspectivas da Razão: Nietzsche, Weber e o conhecimento**. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, 2004.

OLIVEIRA, V. M. de. **Consenso e Conflito - Educação Física Brasileira**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

PARDO, E.; RIGO, L. C. Educação Física como ciência: para sair do século XIX. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 39-51, set. 2000. Disponível em: <<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/752>>. Acesso em: 21 Mai. 2016.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates precedido de Êtífron (Sobre a piedade) e seguido de Críton (Sobre o dever)**. Introdução, tradução do grego e notas de André Malta. Porto Alegre: L&PM, 2014.

TAFFAREL, C. Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 01, p. 95-133, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/index.php/kinesis/article/view/5726>>. Acesso em: 21 maio 2016.

## A SEMIÓTICA E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

### Alex Natalino Ribeiro

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Grupo de Pesquisas em Filosofia e Estética do Movimento  
Campinas – São Paulo

### Renan Felipe Correia

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Grupo de Pesquisas em Filosofia e Estética do Movimento  
Campinas – São Paulo

### Douglas Vinícius Carvalho Brasil

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte  
Campinas – São Paulo

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo levantar algumas questões a respeito da formação do sujeito contemporâneo. De que forma este sujeito se relaciona com o mundo a sua volta e em qual medida esse mundo colabora ou determina a produção de uma realidade individual e coletiva. São os signos culturalmente construídos que permitem a construção desta realidade, constituindo, por exemplo, em uma sociedade capitalista indivíduos desvinculados de suas próprias compreensões do real. Assim, pretendemos estabelecer um ponto de partida que busca se aproximar e melhor compreender o que se defende na área de Educação Física,

propriamente na Pedagogia do Esporte acerca de sua noção de *formação integral do indivíduo*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física, Cultura, Sujeito, Sociedade

**ABSTRACT:** The present work aims to make some considerations about what to do. How this individual relates to the world around him and to what extent this world collaborates or determines a production of an individual and collective reality. They are constructed culturally constructed that allow the construction of this reality, constituting, for example, a capitalist society, unrelated to its nature, understandings of the real. Thus, we intend to establish a starting point that seeks to get closer and better understand what is defended in the area of Physical Education, properly in the Sports Pedagogy about its notion of *integral formation of the individual*.

**KEYWORDS:** Physical Education and Training, Culture, Subject, Society

### 1 | INTRODUÇÃO

Tendo em vista que o ser humano se constitui unicamente como tal quando inserido em um contexto sociocultural, no qual a cultura pode ser definida como “as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo



convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte” (OSTROWER, 1978, p. 13). Acreditamos que a cultura, o contexto cultural, possibilita ao ser humano um desenvolvimento tanto no âmbito, no que se convencionou chamar, individual como no coletivo (social).

Podemos inferir ainda, que a relação entre os seres humanos e *as formas materiais e espirituais*, o modo mesmo que tais signos<sup>1</sup> virão a ser interpretados, irá proporcionar a cada um conceber-se enquanto indivíduo pertencente de um todo social. Compreendendo suas particularidades individuais e coletivas, percebendo que mesmo inseridos em um complexo sistema sociocultural, seus desejos, suas vontades, suas ideias, suas concepções não são meramente produtos desse todo social, mas são também constituídos por uma subjetividade individual única.

No entanto, ao observarmos que “a cultura serve de referência a tudo o que o indivíduo é, faz, comunica, à elaboração de novas atitudes e novos comportamentos” (OSTROWER, 1978, p. 12), será que, dado todos os processos, as revoluções pelas quais o ser humano passou e vem passando, em decorrência de todas as transformações culturais que tais processos e revoluções proporcionaram, é possível afirmar que, como dito anteriormente, mesmo pertencendo a um todo social, podemos nos constituir como seres individuais detentores de uma subjetividade particular? Ou, em que medida nossas decisões, nossas vontades, nossas opiniões estão mais relacionadas com uma cultura transmitida por gerações anteriores, do que com a interpretação que fazemos do mundo e da realidade que nos apresenta?

Segundo Ostrower (1978, p. 22), podemos compreender este processo de “desenvolvimento” cultural da seguinte forma:

O homem usa palavras para representar as coisas. Nessa representação, ele destitui os objetos das matérias e do caráter sensorial que os distingue, e os converte em pensamentos e sonhos, matéria-prima da consciência. Representa ainda as representações. Simboliza não só objetos, mas também idéias e correlações. Forma do mundo de símbolos uma realidade nova, novo ambiente tão real e tão natural quanto o do mundo físico.

Assim, cada sociedade a seu modo cria sua realidade<sup>2</sup> própria, seus tabus, suas leis e convenções às quais cada cidadão, a fim de pertencer à determinada sociedade, irá se adequar. O que não implica em dizer que o indivíduo, integrando esta realidade social, não poderá criar, de certo modo, sua própria realidade ou interpretações desta realidade.

O sujeito, em relação à sociedade, estaria, talvez, como um observador do quadro de Diego Velázquez: *Las Meninas*- 1656, em uma relação na qual “a invisibilidade profunda do que se vê é solidária com a invisibilidade daquele que vê” (FOUCAULT, 1999, p. 20). Em um processo que, permitindo à sociedade produzir seus signos, não exclui a possibilidade do sujeito de interagir com o real e dele extrair representações que determinem sua própria noção de realidade, a sua própria representação-compreensão destes signos. Visto que, “tudo se molda segundo ideias e hábitos

particulares ao contexto social em que se desenvolve o indivíduo”, pode-se afirmar que “os valores culturais vigentes constituem o clima mental para o seu agir (...) representando a individualidade coletiva de cada um, a consciência representa a sua cultura” (OSTROWER, 1978, p. 16).

Tudo o que o quadro (a sociedade) representa só se torna possível por estar o observador (indivíduo) também representado no quadro. Ao mesmo tempo em que observo o quadro eu também sou observado. Poderia afirmar, ainda, que sou também um quadro e que todos naquele momento me observam percebendo qual seria minha representação. Nesse sentido, o pintor está atento em verificar meus gestos para retratá-los em outro quadro. Em outras palavras, em uma relação análoga, eu, enquanto indivíduo, observo e sou observado por um todo social e dessa relação ambos, a partir da representação dos fenômenos<sup>3</sup> que nos apresentam, criamos nossa própria realidade que se interagem e se reproduzem, criando novas representações e novos signos, visto que, “faz parte da própria forma lógica de geração do signo que ela seja a forma de um processo ininterrupto, sem limites finitos” (SANTAELLA, 2000, p. 18).

De fato, o indivíduo se sente contemplado com a noção de realidade culturalmente produzida e “ao se tornar consciente de sua existência individual” irá “conscientizar-se também de sua existência social” (OSTROWER, 1978, p. 16). Porém, caso não se torne *consciente de sua existência individual*, como este indivíduo fará parte ou se conscientizará *de sua existência social*?

Hodiernamente, entre outros comportamentos peculiares ao nosso tempo, podemos observar uma busca quase que incessante pela informação. Estar informado é fazer parte do mundo e nele estar de um modo crítico e não alienado. Uma busca em certa medida produzida pelos meios de comunicação que, movidos por preceitos mercadológicos, como afirma Farina (2007, p. 16), produzem “textos, que são filtrados por interesses corporativos e por motivações que originam as pautas, desenvolvem-se enunciados visuais que (...) vendem ideias falsas.” Para o autor, os interesses corporativos vão além dos meros interesses comerciais, a comunicação midiática, compreendida como um sistema amplo, atua legitimando conceitos que, no imaginário<sup>4</sup> social, fundarão suas ideologias. “Em muitos aspectos trata do real como um juízo e numa ideia estereotipada direciona-se para a opinião pública como se a conhecesse intimamente” (FARINA, 2007, p. 17).

Em uma sociedade capitalista esse talvez seja o principal mecanismo pelos quais se orientam as representações. Nossas representações não se originam da relação objeto-signo, elas são criadas com finalidades específicas:

Aquele que comprou um quarto de noqueira no Dubonbois ou alguns aparelhos domésticos de série, aquele que realizou isso como seu sonho e como promoção social, sabe todavia, pela imprensa, o cinema, a televisão, que existem no mercado interiores “harmonizados”, “funcionalizados”. Ele o experimenta certamente como um mundo de luxo e de prestígio do qual se acha quase inexoravelmente separado pelo dinheiro, mas do qual não o separa mais hoje nenhum estatuto jurídico de

O imaginário social criado por toda a lógica capitalista, influencia no surgimento de um modelo cultural que, servindo de “referência a tudo o que o indivíduo é, faz, comunica, à elaboração de novas atitudes e novos comportamentos” (OSTROWER, 1978, p. 12), irá, a seu modo, efetivamente elaborando meios para sua manutenção e perpetuação. O que implica em dizer que o sistema se realimenta a cada geração, pois, se a experiência e a memória nos dá a noção que temos do real, sendo nossas experiências baseadas na mera lógica do status pelo consumo, a cada geração tal experiência estará cada vez mais inscrita em nossa memória, mais naturalizada, mais real.

Tal afirmação pode ter um caráter determinante fatalista, porém nesses vários processos de construção do real a cultura não está isenta de alteração e nenhuma sociedade resguardada de transformações pois o ser humano, ao se relacionar com as *coisas*, “abre a realidade para si mesmo e por sua vez se abre para ela, quando introduz a si próprio e o mundo neste *médium dútil*, no qual os dois mundos não só se tocam, mas também se interpenetram” (CASSIRER, 1972, p. 24).

Nesse aspecto, voltando à questão anteriormente proposta, a saber, mesmo pertencendo a um todo social, podemos nos constituir como seres individuais detentores de uma subjetividade particular? Talvez, podemos acreditar que isso só seja possível com o desenvolvimento de uma interpretação da realidade que não seja intermediada por interesses enviesados, mas, para tanto, “depende-se de um repertório prévio que atribua conceitos para a experiência dessa realidade percebida” (FARINA, 2007, p. 15).

## 2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Costumes, comportamentos são transmitidos de geração para geração. Alguns representam tradições seculares ou mitos fundadores que se confundem com a própria história do ser humano. Outros criam esse status como que por um passe de mágica, como é o caso da figura do papai noel por exemplo. Se perguntarmos, poucas pessoas nos dariam quaisquer informações sobre o que de fato é papai noel, no entanto, muitos nos diriam qual é sua função, a mensagem que ele traz, enfim, surgiriam diversos relatos sobre a representação do signo “papai noel”. Esse mesmo aspecto pode ser observado com diversos hábitos mais corriqueiros que adquirimos no decorrer da vida, ou nos é culturalmente apresentado. Dentre estes últimos, destacam-se aqueles que, seria mais adequado classifica-los como: culturalmente impostos, por exemplo, de modo algum não deixa de causar estranhamento ou não é “permitido” a um brasileiro não torcer pela seleção brasileira de futebol; não gostar de samba, entre outros hábitos.

Deste modo, não se espera que um indivíduo possua características que não

nos permita identifica-lo segundo o seu local de origem. Caracterizando uma espécie de determinismo que não se identifica somente na esfera dos costumes corriqueiros, mas de um modo geral em todas as esferas da vida do ser humano contemporâneo que, guiado por uma noção equivocada, acredita viver uma realidade dada, imutável, se integrando a um todo social, assim, perdendo cada vez mais suas características enquanto indivíduo.

Ao rompermos com esse determinismo cultural, torna-se possível, mesmo inseridos nesse todo social, estabelecermos parâmetros de análise que nos permitam desvelar o que há por traz da representação de cada signo culturalmente construído. Porém, tal rompimento só se realiza se formos capazes de compreender tais fenômenos para além do estereótipo social, ou seja, sabendo que a percepção se dá nas mais diversas linguagens, que a realidade, a seu modo, assim como a arte, é polissêmica, isto é, não é possível determos todos os seus sentidos, só seremos capazes de nos caracterizarmos como indivíduos que participam da criação de sua realidade unicamente com base no desenvolvimento de um repertório que nos possibilite tal desígnio.

### 3 | NOTAS

<sup>1</sup> “Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo” (PEIRCE, 1977, p. 46).

<sup>2</sup> “A visão realista do mundo conta sempre, como firme substrato de semelhante explicação, com a realidade dada, a qual ela pressupõe estar em alguma construção definida, em uma estrutura determinada. Aceita esta realidade como um todo de causar e efeitos, de coisas e propriedades, de estado e processos, de configurações estáticas e em movimento, e só pode perguntar-se qual destes componentes foi captado primeiro por uma forma espiritual, pelo mito, pela linguagem ou pela arte” (CASSIRER, 1972, p. 25).

<sup>3</sup> Tudo aquilo que se apresenta à percepção do sujeito. A realidade quando percebida se torna um símbolo.

<sup>4</sup> Imaginários é a materialização, na cultura, de cada imaginação individual.

### REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean *O Sistema dos Objetos*. Trad. Zulmira Ribeiro Tavares. 5. Ed.

São Paulo: Perspectiva, 2009.

CASSIRER, Ernst. *Linguagem e Mito*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

FARINA, Mauricius Martins. Semiose de um paradoxo comunicativo. *Mediação*, Belo Horizonte: FUMEC, v. 7, n. 6, p. 13-21, jan./jul. 2007.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTAELLA, Lucia. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Cengage Learning, 2000.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1978.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

## CONHECIMENTO CONCEITUAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO INFANTIL: PSICOMOTRICIDADE EM FOCO

### **Luís Felipe Rodrigues**

Unifae, Educação Física, São João Da Boa Vista - São Paulo

### **Cássio José Silva Almeida**

Unifae, Educação Física, São João Da Boa Vista - São Paulo

### **Marcela Fernanda Tomé de Oliveira**

Educação Física, Universidade Brasil, São Paulo – São Paulo

### **Gustavo Lima Isler**

Educação Física, Faculdades Claretianas, Rio Claro - São Paulo

### **Maria Cândida de Oliveira Costa**

Unifae, Educação Física, São João Da Boa Vista - São Paulo

**RESUMO:** Principalmente no ensino infantil é muito corriqueiro o avanço de etapas importantes para o desenvolvimento da criança e seu processo maturacional. A fase pré-escolar é essencial para que a criança seja estimulada e consiga desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e melhorar sua interação com o ambiente que a rodeia. O brincar nessa fase também é importante, pois a criança exterioriza, através da linguagem e movimentos corporais suas emoções, iniciando seu processo de socialização. Neste processo, a psicomotricidade favorece o desenvolvimento global, proporcionando segurança e equilíbrio

ao desenvolvimento infantil, refletindo em uma vida adulta com maiores possibilidades. A presente pesquisa objetivou verificar o nível de conhecimento conceitual de professores de Educação Física Escolar em escolas do Ensino Fundamental, Municipais e Particulares na cidade de Aguai/SP. A coleta de dados ocorreu por meio de aplicação de questionário e entrevista semiestruturada, sendo sua análise baseada em uma abordagem mista. Após a análise, constatou-se uma adequada percepção dos participantes com relação à importância da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil. No entanto, notou-se nos mesmos participantes a dificuldade em conceituar tal abordagem, principalmente ao que se refere à aplicação prática dos conhecimentos produzidos e de suas potencialidades. Considera-se que tal dificuldade pode estar vinculada ao excesso de horas/aula dos profissionais, fato que inviabiliza sua formação continuada, bem como o adequado planejamento das atividades didáticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação física escolar; ensino infantil; psicomotricidade.

**ABSTRACT:** Especially in early childhood education the progression of important stages for the child's development and maturational process. The preschool stage is essential for the child to be stimulated and to able the



cognitive and motor skills development improving the interaction with the surrounding environment. To play during this stage is also important, to the child externalizes, through language and body movements, their emotions, initiating their socialization process. In this process, the psychomotricity favors the global development, providing security and balance to the child development, reflecting an adult life with greater possibilities. The present research aimed to verify the level of conceptual knowledge of Physical Education School teachers in elementary, municipal and private schools in the city of Aguaí/SP. Data were collected through a questionnaire and semi-structured interview, and their analysis was based on a mixed approach. After the analysis, an adequate perception of the participants regarding the importance of the psychomotricity for the child's development was verified. However, it was noted in the same participants that it is difficult to conceptualize such an approach, especially as regards the practical application of the knowledge produced and its potentialities. It is considered that this difficulty can be linked to the excessive hours of classes of professionals, which makes their continuous training unfeasible, as well as adequate planning of didactic activities.

**KEYWORDS:** school physical education; kindergarten; psychomotricity.

## 1 | INTRODUÇÃO

Atualmente há instituições de ensino que visam a alfabetização precoce dentro das salas de aula e acabam, por sua vez, pulando etapas que são de extrema importância para o desenvolvimento humano. Neste mesmo caráter de importância, destacam-se também os critérios para avaliar o nível de conhecimento dos profissionais que atuam no ensino infantil e como sua atuação é planejada e organizada nesse nível do ensino.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei N° 9.394/96) sobre a Educação Infantil, Seção II em seu Art. 29 na redação dada pela Lei n° 12.796/2013, diz que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Nas entrelinhas do referido artigo, ressalta-se a importância do sincronismo entre as ações promovidas pelo estabelecimento de ensino e a atuação do professor, ambas direcionadas à compreensão da fase de desenvolvimento de cada aluno e à adequação das práticas para esta fase.

Neste cenário, a psicomotricidade, a qual tem como principal finalidade o desenvolvimento concomitante nos âmbitos psicológico, cognitivo e motor, contribui para que o indivíduo em formação, seja estimulado a ser proativo nos diversos contextos socioemocionais (NEGREIROS; SOUSA; MOURA, 2018).

No destaque acima, a psicomotricidade pode ser compreendida como agente facilitador da aprendizagem, mas será que isto é do conhecimento dos profissionais de ensino, ou será que esta é uma abordagem esquecida? Qual o entendimento por parte desses profissionais com referência a essa abordagem e sua importância para a educação formal?

Com o intuito de responder estas e outras questões pertinentes, o presente

estudo tem por objetivo verificar o nível de conhecimento conceitual de professores de Educação Física Escolar em escolas do Ensino Fundamental, Municipais e Particulares na cidade de Aguaí/SP. Justificando-se enquanto contribuição, em uma esfera profissional e social, na possibilidade de auxiliar as escolas de ensino infantil e seus docentes a melhor compreenderem a relação entre um nível de conhecimento profissional e, naturalmente, com a melhoria da qualidade do ensino disponibilizado aos alunos do ensino infantil de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 O professor e a educação infantil

A princípio, a educação infantil veio para facilitar a vida de mães que começaram a ingressar no mercado de trabalho, no final do século XIX (CAVALARO; MULLER, 2009). Foram então criadas escolas para as auxiliarem, surgindo assim uma escola assistencialista. Neste interim estabeleceu-se uma inversão no papel que os pais tinham de educar os filhos, os quais atualmente estão exigindo cada vez mais dos estabelecimentos de ensino, pois, foi a eles atribuída a função social de preparar as crianças para a vida (SANTOS, 2010).

Nestas escolas assistencialistas, o educar passa a ter uma ação que unifica as ações formadoras de responsabilidade dos pais e as ações do professor. Diante disto, professores que atuam com essa faixa etária necessitam atuar de forma didática e metodologicamente adequada para o melhor desenvolvimento, o qual é necessário ao adequado desenvolvimento social, educacional e cultural (CAVALARO; MULLER, 2009).

Resumindo, a atuação do professor tende a conduzir o educando a relacionar-se melhor com seu corpo, com o meio onde atua, com seus sentimentos, e suas relações sociais, auxiliando a criança no seu desenvolvimento em vários aspectos sejam eles cognitivos, motores, sociais ou psicológicos (NEGREIROS; SOUSA; MOURA, 2018).

A criança de até 5 anos encontra-se em uma fundamental fase de desenvolvimento no mesmo período em que frequenta a escola infantil (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Neste ambiente, elas deveriam através de atividades motoras lúdicas e específicas adequadas, ter suas habilidades cognitivas, motoras e psicológicas melhoradas significativamente. No entanto, nem todos os profissionais percebem, ou sabem sobre sua importância, ou como estimulá-las (BRANCALEON, 2013).

Muitos profissionais acabam não estimulando e esquecem de potencializar este desenvolvimento e acabam sendo estigmatizados pela sociedade que os cerca. O ensino-aprendizagem requer um bom preparo dos profissionais, requer a utilização de uma adequada metodologia, obrigando o profissional a se atualizar e organizar.

O profissional da educação, indiretamente, se torna um “espelho”, servindo como

referência, para os alunos. Por ser um ponto de referência, aproxima muitas vezes crianças, jovens e adolescentes excluídos pela sociedade, dando para os mesmos uma perspectiva de vida, o que torna seu papel importante e primordial, transformando assim, a escola em um ambiente agradável e lugar para todos (OLIVEIRA, 2016).

No cenário exposto acima, a educação física se mostra enquanto área de extrema importância, mas mesmo os profissionais atuantes nesta disciplina não se reconhecem, ou não atuam, como peças fundamentais e acabam não desenvolvendo seu trabalho como deveriam. Neste caso, acabam deixando as crianças presas a atividades sem sentidos, as quais não estimulam o seu desenvolvimento global.

Como forma de minimizar o risco de incorrer neste erro, os profissionais precisam e devem unir a teoria à prática, no intuito de embasar sua atuação e ampliar suas possibilidades profissionais, elevando assim a importância desta matéria que, se bem trabalhada, facilitará e potencializará a iniciação na vida escolar (FREIRE, 1991).

A necessidade de uma adequada formação, da constante atualização e união entre teoria e prática se justifica também pela necessidade didático-pedagógica de respeitar um princípio de total importância, que é o da individualidade biológica (FREIRE, 1991).

Os profissionais, tanto da Educação Física, quanto das demais disciplinas devem saber que todos somos seres únicos com individualidade biológica e assim é preciso estimular o desenvolvimento dos órgãos sensoriais através de atividades cognitivas e motoras, individuais e sociais. com destaque para as brincadeiras e jogos, os quais contribuem para um melhor e mais completo acervo motor (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Reforçando a informação, segundo o pedagogo francês Seguin (apud Holle, 1979, p.74), “ninguém pode ensinar uma criança a ler e escrever antes que seus órgãos sensoriais funcionem”. Isto significa que é primordial para o desenvolvimento de outras habilidades, que uma criança desenvolva primeiramente suas habilidades motoras e sensoriais de uma forma ampla para que isso facilite seu desenvolvimento global e assim estimule também sua aprendizagem dentro da sala de aula, mostrando que parte importante do trabalho educacional é feito fora dela.

## **2.2 A abordagem psicomotora**

Na infância, a criança entra na fase de descoberta e esta fase está entrelaçada a primeira fase escolar, então o indivíduo está pronto para o desenvolvimento da psicomotricidade, a qual através de ações naturais e bem estimuladas pelos professores, resultará na formação adequado da personalidade e um melhor desenvolvimento motor (CUNHA, 2016; NEGREIROS; SOUSA; MOURA, 2018).

Cada vez mais o movimento e a ação corporal são esquecidos, isto devido em partes ao progresso da tecnologia. As escolas deixam o movimentar de lado e passam a aderir a outros e contemporâneos meios, como a internet, para a educação dos alunos, esquecendo que a educação física pode ampliar o modo do aluno criar e

inovar e através disto melhorar o processo de alfabetização, mostrando que um meio de facilitação do desenvolvimento escolar é a educação física que é o movimento, o pensar, o agir em situações e problemas, estimulando o mais importante, o conhecimento de seu próprio corpo (ABREU, 2013).

O professor deve saber utilizar de diversas ferramentas para o ensino, e na primeira infância o movimento é uma ferramenta que pode gerar grandes mudanças, deve-se usar de situações nas quais a criança brinque e aprenda letras e números, isto pode ser feito inclusive através de canções. O professor deve estar à frente deste processo e organiza-lo da melhor forma possível.

Grande parte do dia a criança passa na escola, e neste período é de suma importância que se promova a união do aprendizado cognitivo-motor e o processo de alfabetização, por exemplo. Tal relação é fundamental para o desenvolvimento infantil e para que ela seja possível, deve-se saber se os professores estão realmente qualificados para tal dever e como isso pode auxiliar para a aprendizagem e os benefícios aos alunos (ARIÑO; STÉDILE; FONTOURA, 2013).

Sempre que se teoriza, ou se aplica a Psicomotricidade, enquanto uma abordagem educacional, procura-se enfatizar a sua importância, mas muitos a deixam de lado e a acabam fragmentando, ou a usando sem saber o seu total potencial. É preciso destacar essa ferramenta e mostrar como ela une o aprendizado neurológico e motor, e assim, ampliar e facilitar o ensino-aprendizagem desde a infância (NEGREIROS; SOUSA; MOURA, 2018).

É preciso desenvolver o indivíduo psicologicamente, socialmente e cognitivamente, para que assim possamos explorar todas as potencialidades deste, e facilitar sua vivência e formação acadêmica. É dever dos profissionais da educação infantil saber como estimular o desenvolvimento global de todos. Através de uma competente orientação e especialização dos pedagogos gerar a partir da psicomotricidade um desenvolvimento total da criança, com ações dentro das escolas, tendo assim um indivíduo equilibrado psicologicamente, biologicamente e socialmente (NEGRINE, 1986).

### **2.3 Jogos e brincadeiras: um estímulo ao desenvolvimento da psicomotricidade**

Atualmente há um grande paradigma ao se falar em crianças brincando como antigamente, nas ruas e nas casas de amigos. É um grande desafio que os educadores possuem, pois, jogos e brincadeiras lúdicas levam a criança a uma máxima interação e uma expressão de tudo que ela sente e necessita. Isso só mostra a identidade única que cada ser humano tem e, diante disto, todos os pedagogos devem estimular esta autodescoberta e explorar ao máximo essa ferramenta que pode mudar e fazer a diferença (MARQUES, 2016).

O brincar permite que a criança se organize através de situações problema impostas pelos jogos e brincadeiras, isso permite que ela absorva regras e valores.

O brincar e o jogar conduzem a criança através de um mundo no qual ela é livre, um mundo de imaginação que deve ser estimulado e exercitado sempre (OLIVEIRA, 2016).

A imaginação é uma porta de entrada para o processo de ensino-aprendizagem. O jogo favorece, através de regras e variáveis, que a criança absorva tudo que o professor quer que ela absorva, de forma mais simples, dinâmica e intuitiva. Neste caso, cabe ao profissional fazer uso deste meio, o qual pode estar presente desde as fases iniciais até as fases finais da vida acadêmica.

O jogo é um agente socializador e desenvolve o coletivismo que é um fator extremamente importante nos dias atuais. As situações e problemas também são frutos dos jogos que levam o indivíduo a tomar decisões através de regras que, por sua vez, constroem um raciocínio lógico e mais apurado, estimulando assim a formação de um ser disposto a sair da zona de conforto, o qual sinta-se mais empenhado em tudo que a ele foi proposto (ARANTES, 2016).

Primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio, liberdade. Segunda característica, intimamente ligada à primeira: o jogo não é vida 'corrente' nem vida 'real'. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida 'real' para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. [...] O jogo lança sobre nós um feitiço: é fascinante, cativante. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia. (HUIZINGA, 1971, p.11).

A verdadeira essência do jogo é ser livre, estimular ao máximo a imaginação, guiado por regras. Esses são os princípios dos jogos e por isso devem ser desenvolvidos baseando-se em suas infinitas qualidades e benefícios mútuos, mediante os quais, todas as partes envolvidas no processo educacional ganham, tanto os educadores, quanto os educandos.

### 3 | MÉTODO

O presente estudo efetivou-se através da utilização do método misto exploratório (CRESWELL; CLARK, 2013), utilizado para o desenvolvimento de sua teoria e instrumental. De acordo com Hesse-Biber (2010) Thomas, Nelson e Silverman (2012) e Clark et al. (2010), o método misto é o desenvolvimento de um design de pesquisa que adota, tanto métodos qualitativos, quanto quantitativos para responder uma questão ou um conjunto de questões. A fundamentação da aplicação dos novos métodos é amplamente exposta nas obras de Creswel e Clark (2013), Hesse-Biber e Leavy (2010a, 2010b), assim como Bickman e Rog (2009).

Participaram deste estudo professores graduados em Educação Física, atuantes na educação infantil em uma cidade no interior de SP. Todos os sujeitos preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido, e suas participações serão por livre

e espontânea vontade, tendo sido orientados que este estudo não acarretará em benefícios ou prejuízos de qualquer espécie. O projeto foi devidamente submetido ao CEP (Comitê de Ética e Pesquisa), conforme número CAAE 7432551.9.0000.5382, tendo sido aprovado posteriormente.

Antes do início da coleta de dados, foi realizado um contato com os participantes, os mesmos foram convidados a participar do experimento e receberam TCLE para ficarem informados sobre a pesquisa e assinarem o mesmo, com o intuito de validar sua participação na pesquisa. Após essa fase, a coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário e uma entrevista semiestruturada, ambos de forma presencial.

Para o procedimento de análise dos dados, foi utilizado o programa Microsoft Excel 2013, para tabular os dados do questionário de formação acadêmica e socioeconômico. As entrevistas foram transcritas e posteriormente analisadas através da análise do conteúdo de Bardin (2006), das quais foram extraídos, categorizados e analisados os dados conforme os conhecimentos destacados nas respostas e as demandas da pesquisa.

#### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos através dos questionários socioeconômico e de formação acadêmica, objetivaram avaliar alguns fatores que poderiam afetar o desempenho dentro das salas de aula, tais como: elevada carga horária de trabalho, inadequada formação acadêmica, os motivos de se estar trabalhando, entre outros.

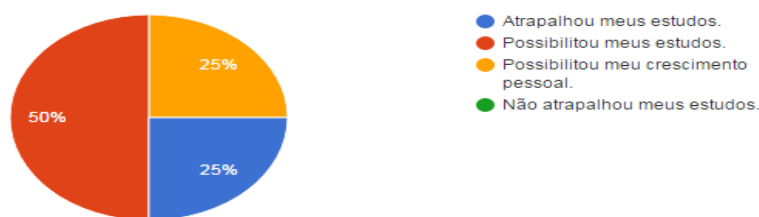


Gráfico 01 – Percepção da relação entre estudar e a necessidade de trabalhar concomitantemente.

Fonte: próprio autor

Através dos dados apresentados percebeu-se a importância do trabalho e sua relação com o período estudado, o qual se mostrou como necessário para possibilitar o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudos.

Obviamente que para um dos participantes, trabalhar e estudar tenha sido uma relação prejudicial, crê-se que tal relação tenha ocorrido com outros participantes. No entanto, a possibilidade e a necessidade de se trabalhar para a obtenção da graduação que a maioria não o compreende enquanto um fator prejudicial à sua



formação profissional.

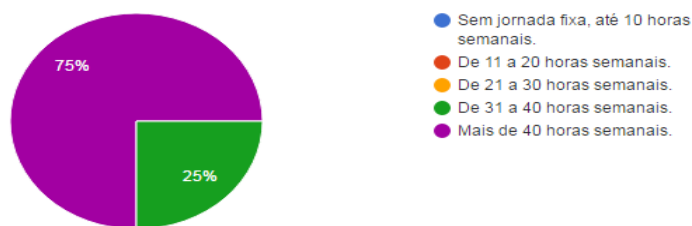


Gráfico 02 – Carga horária de trabalho semanal

Fonte: próprio autor

Os dados expressos por este gráfico salientam um fato que há muito tempo compromete a qualidade do trabalho dos professores, a elevada carga horária de docência. A qual, além da qualidade de vida pessoal, também prejudica uma possível especialização profissional, pois o mesmo não possui tempo e estímulo para tal afazer.

Dados apresentados por pesquisas demonstram o efeito físico e psicológico do aumento de carga horária em professores. Exemplos disto, pode-se encontrar no estudo de Carlotto e Palazzo (2006), o qual demonstra que o aumento da carga horária está associado positivamente ao sentimento de esgotamento e até de exaustão emocional. No estudo de Fuez e Lorenz (2003) encontrou-se relação estreita entre a disfonia e o aumento da carga horária em professores da rede municipal de ensino. Diante destes prejuízos a saúde física e mental dos profissionais, pode-se supor que as interferências possam atingir outros setores, como a busca por maior formação profissional.

Os dados obtidos através das entrevistas estão tabulados e discutidos abaixo, procurando estabelecer a relação entre o conhecimento e a aplicação deste na prática profissional dos participantes deste estudo.

Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
A educação psicomotora no ensino infantil é de fundamental importância trabalhar desde a percepção da criança, cognição dela é de fundamental importância.	Eu percebo o seguinte que ta mais importante hoje em dia pela falta de vivência deles fora da escola hoje em dia a importância é maior ainda porque é praticamente só na escola que eles tem essa vivência então além de toda a coordenação de toda a estrutura que ele tem que ter ele só estão tendo isso na escola não estão mais tendo isso fora da escola então acho que a importância nesse sentido que está ajudando hoje em dia só na escola estou tendo essa vivência para poder vivenciar fora de lá.	Tem grande importância para o desenvolvimento da criança, não só o motor mas também o cognitivo, pessoal, interpessoal. Muito importante para as crianças	É muito importante, mas tem que ser educação infantil, eu pego aluno as vezes do fundamental que não teve trabalho de psicomotricidade. Eles não tem coordenação, não sabe nem mover, não sabe lateralidade, não sabe nada e conheço professores que estão trabalhando só com jogos e nos jogos eles não vão ter esse fundamento que tem que se trabalhar desde o começo. Então, acho muito importante e eu trabalho desde o começo e quando comecei a trabalhar sempre trabalhei com a psicomotricidade.

Quadro 01 – Como você percebe a relevância da educação psicomotora na educação infantil?

A primeira pergunta teve como objetivo destacar a importância da psicomotricidade. No geral os professores destacaram os mesmos pontos, como a coordenação, cognição e pessoal. Isto mostra que há um certo conhecimento em relação a fase em que estes alunos estão, e quais pontos devem ser trabalhados.

Mas, os professores se focam no que eles têm maior vivência e algumas habilidades motoras que eles trabalham, mas deixam de destacar algumas de extrema importância que a psicomotricidade desenvolve, como apontam as autoras Nogueira, Carvalho e Pessanha (2007).

A educação psicomotora descrita pelas autoras acima, que pode ser chamada, também, de educação pelo movimento, tem que estar voltada para o estímulo às habilidades psicomotoras, tais como: coordenação global, viso-motora, imagem corporal, esquema corporal, organização espacial, organização temporal, discriminação visual e auditiva.

Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
A educação psicomotora é de fundamental importância a partir do momento que eu tenho que conhecer o desenvolvimento da criança e em cima do desenvolvimento eu vou trabalhando e agregando o desenvolvimento dela a partir do momento em que ela através de exercícios e atividades ela vai aumentando todo o repertório motor dela.	As funções práticas são ao meu ponto de vista é proporcionar às crianças a facilidade na vivência delas deixar ela mais funcional o possível para as atividades que ela tem no cotidiano.	Trabalhar o desenvolvimento psicomotor da criança e os desenvolvimentos motores	Eu acredito que pra mim a função é fazer a criança crescer como um ser completo com todas as capacidades físicas promovendo o bem estar dela e ela poder fazer todas as atividades sem limitação nenhuma.

Quadro 02 - Quais são as funções da educação psicomotora?

Fonte: próprio autor

Durante a resposta da pergunta de número 2, há um fato que merece ser relatado, houve pesquisa externa do professor 1, o qual utilizou seu celular para pesquisar a resposta. Mediante esse fato, sua resposta foi anulada.

Nas respostas dos demais professores pode-se observar que dois deles pronunciaram “Eu acho” e “Eu acredito”, mostrando assim conhecimento empírico, fator este que diminui o peso das respostas. O professor de número 3 responde sem certeza alguma e utilizando a psicomotricidade como função e resposta, posteriormente ele destaca o desenvolvimento motor.

Segundo Sandri (2010), são consideradas funções psicomotoras: o esquema corporal, o tônus da postura, a motricidade ampla, a motricidade fina, o ritmo e o equilíbrio. O destaque das funções psicomotoras pela autora demonstra como a psicomotricidade pode contribuir com o processo de desenvolvimento infantil e que ela deve ser empregada da maneira mais cuidadosa possível para que assim todos se

beneficiem desta ação pedagógica.

Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Todo o corpo docente deveria ser trabalhado desde a parte pedagógica dos pedagogos o professor de Educação Física deve ser trabalhado agora se todos trabalham não é outra conversa	Praticamente no infantil ainda é além do educador físico as professoras de sala trabalham também.	Os professores de Educação Física e alguns professores de sala também.	Sinceramente, só a Educação Física.

Quadro 03 - Quem trabalha com a psicomotricidade na escola?

Fonte: próprio autor

Nesta questão o objetivo era verificar quem, no ponto de vista dos professores, estaria apto a desenvolver a psicomotricidade na escola. Para 3 deles todos os professores deveriam estimulá-la, o que corrobora com o discurso de Clara e Fink (2012).

Apesar da afirmação feita acima, entende-se que a psicomotricidade, por estimular, entre e juntamente a outros fatores, o movimento humano deve ser de conhecimento e também uma das responsabilidades do professor de Educação Física.

Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Sim, está inclusa dentro da Educação Física. Ela é trabalhada no seu cotidiano, ou seja, pelo menos no infantil, uma vez por semana na cidade a gente trabalha com educação física com as crianças o primeiro ano aqui tá saindo do Ensino Infantil duas vezes por semana já, porém tudo vai do plano de aula o plano de aula é onde que a gente vai submeter as crianças atividades porém a educação psicomotora está englobada em todas as atividades durante o dia da criança.	Basicamente mais na educação física que infelizmente aqui na nossa cidade a no infantil 1 e 2 com as crianças de 4 e 5 é apenas uma vez na semana e o primeiro ano são duas vezes na semana que a gente acha bem pouco principalmente no infantil 1 e 2 ver se pelo menos duas vezes na semana	Está incluída sim, mas acho que bem pouco. Não vou saber, preciso pesquisar certinho quantos períodos eles dão, mas acho que uma vez por semana eles fazem o circuito com as crianças sobre a psicomotricidade	Eles colocaram obrigatoriamente um circuito, faz a recreação e montam o circuito toda semana, mas não tem ninguém explicando o que é o circuito e por que está fazendo aquele circuito. É só fazer por fazer. Então, é só na Educação Física mesmo que eles fazem com algum significado.

Quadro 04 - A prática psicomotora está inclusa no trabalho pedagógico dos professores e com qual periodicidade é desenvolvido?

Fonte: próprio autor

Apesar do informado na discussão da questão anterior, quando questionados sobre a inclusão da psicomotricidade no plano pedagógico, todos os professores afirmam que ela está inclusa, mas todos concordam que é desenvolvida com baixa

frequência nas aulas, pois no município foi estabelecida a obrigatoriedade de uma aula de Educação Física Escolar por semana.

Os professores de número 3 e 4 mostram que a psicomotricidade é desenvolvida, mas com uma incerteza sobre a frequência desta abordagem, caso do professor 3, e a falta de relação entre a prática e o seu real benefício para o aluno devido à falta de supervisão, caso do professor 4. Em contrapartida, os professores 1 e 2 dizem que desenvolvem de 1 a 2 vezes na semana, sendo que o professor de número 1 afirma que a educação psicomotora está inclusa no dia a dia da criança.

Colocar a psicomotricidade em prática, segundo Clara e Fink (2012), seria uma condição preventiva, a qual diminuiria a intervenção remediadora frente aos mais diversos problemas de aprendizagem apresentados pelas crianças.

<u>Professor 1</u>	<u>Professor 2</u>	<u>Professor 3</u>	<u>Professor 4</u>
São infinitas as possibilidades, muitas vezes eu não trabalho a psicomotricidade específica e ali é aonde que a gente tem que “N” possibilidades naquele movimento “X” a gente tá englobando de repente a gente foge um pouco para conseguir o que quer mas faz parte, trabalhos de lateralidade, trabalho de direita e esquerda, com cores e números.	Como eles bem no início do conhecimento do corpo do crescimento espaço corporal eu procuro deixar livre para fazer os movimentos então se eu vou dar algum movimento específico de cambalhota por exemplo eu deixo as crianças fazerem o mais livre possível para depois eu ir corrigindo dando passo a passo do processo pedagógico mas a princípio eu acho que o mais viável é deixar as crianças bem livres pra conhecer o corpo, conhecer o espaço, por que não adianta a gente colocar muito movimento específico nessa idade que eles ainda não tem esse conhecimento corporal, então eu deixo eles terem o conhecimento corporal primeira para depois eu entrar com alguma coisa mais específica.	Circuitos, é, basicamente circuito motor.	Eu acho muito importante, eles ficam três horas e meia na educação infantil dentro da escola e o dia que eu não venho, que não tem é três horas e meia que eles ficam dentro da sala sem movimentar, sem nada. Tem dia que tem o parquinho, então eles se movimentam, mas é muito importante, tanto que a gente tá brigando pra colocar na educação infantil a educação física duas vezes por semana porque eles fazem uma vez só.

Quadro 05 - Quais são as possibilidades pedagógicas do trabalho com o corpo e os movimentos viáveis para serem desenvolvidas na educação infantil?

Fonte: próprio autor

Nesta pergunta o objetivo central foi destacar as possibilidades de métodos para trabalhar o movimento. Diante desse fato, os professores destacaram como eles atuam, o professor de número 2 por exemplo destaca que deixa as crianças livres para construir os seus movimentos e quando vê algum erro ele entra com o processo pedagógico.

O professor de número 3 se baseia em circuitos, mas não fala quais tipos de circuitos ele realiza, deixando assim sua resposta muito vaga. O professor de número

1 segue a mesma linha, dizendo que as possibilidades são infinitas e acaba somente destacando a lateralidade como possibilidade pedagógica. Por fim, o professor de número 4 afirma que é importante o trabalho com o movimento, mas não evidencia o porque ele é de suma importância.

Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
É o seguinte, eu desenvolvo ela em cima das atividades porém eu analiso antes de trabalhar em cima de um sistema, de uma periodização eu gosto de analisar meu público alvo e ver qual a sistematização de aula pra estar trabalhando com eles, então eu não trabalho com algum autor específico.	No meu caso específico a vivencia que eu tive na faculdade os planos infantis, todo mundo os mais básicos Piaget que é o que eu tenho de parâmetro e é o que eu to fazendo agora que eu acabei esse ano a pós-graduação em psicomotricidade então o principal e esse.	Aqui em Aguaí nós temos o nosso planejamento que segue por alguns autores. Usa muito Piaget, Vygotsky, esses autores aí.	Eu procuro trazer muito, algumas coisas da minha formação porque é muito pouco o que se aprende na formação, mas o que eu uso mais mesmo é a minha pós, porque eu tenho pós em motricidade na educação infantil e agora to fazendo graduação em pedagogia também, porque eu tive aula de psicomotricidade também e eu vi que o que eu tô fazendo é o que tá batendo diretamente com o que foi pedido na psicomotricidade. Esqueci, não to lembrando o nome do autor, sem caderno eu não lembro.

Quadro 06 - Qual é o embasamento teórico científico utilizado por você para desenvolver a educação psicomotora?

Fonte: próprio autor

A questão de número 6, deve ser destacada, pois representa um objetivo importante do trabalho, além de demonstrar o que foi afirmado por Clara e Fink (2012) quando salientaram a importância do aprofundamento dos estudos sobre a infância e a psicomotricidade.

Neste sentido, de acordo com as respostas dos participantes, é visto que apenas dois professores (professores 2 e 3) citaram autores específicos, que foram Piaget e Vygotsky. O professor 2 destacou que em sua pós-graduação em psicomotricidade era usado Piaget. O professor 3 cita os dois (Piaget e Vygotsky) como autores bases, mas ele não diz que esses dois autores têm oposições em suas linhas de pesquisa, as quais abordam a psicomotricidade,

Como aponta Jófili (2002) O contraponto entre tais autores é representado pela convicção de Piaget de que o desenvolvimento precede a aprendizagem e, por outro lado, há a afirmação de Vygotsky de que a aprendizagem pode (e deve) anteceder e contribuir com o desenvolvimento.

Já os professores 1 e 4 não demonstraram conhecimento de autores bases. O professor 1 afirma que não utiliza nenhum autor específico e o professor 4 diz que está sem o seu caderno, assim não lembrando nenhum nome. Tal fato, também pode sugerir a falta do hábito de leitura, estudo e até mesmo de planejar e preparar as

aulas, comportamentos necessários aos professores de quaisquer níveis de ensino, com destaque para a Educação Infantil, como sinalizam Clara e Fink (2012).

Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
<p>Eu tenho pensando no desenvolvimento motor da criança eu tenho que trabalhar essa relação totalmente conjugada. Juntos sempre, porque eles vão tá construindo repertório motor. Nessa fase eles vão tá construindo toda sua lateralidade, orientação espacial.</p> <p>Todos seus movimentos vão estar sendo lapidados naquela se nessa fase e pro desenvolvimento mesmo da escrita por movimento de equilíbrio, de concentração eles têm que ser trabalhados em conjunto com a educação física. Dentro da sala de aula também, com professor sabendo que uma coisa vai levar a outra, seja o professor ele tem que trabalhar numa multidisciplinaridade entre professor de educação física e pessoa de sala de aula, onde que o aluno consiga captar, ele consiga entregar, ele tem um entendimento de que está sendo ofertado para ele ali, e não simplesmente, eu vou trabalhar uma atividade “X” ali com o aluno e o professor de sala de aula vai vir uma atividade para gente diferenciada ou nada que se complete.</p>	<p>Ela influência de uma forma direta, eu acredito que sim. Porque é o que a gente também sempre tá buscando.</p> <p>Tem, principalmente, um amigo meu, professor de educação física, essa falta de interdisciplinaridade a gente consegue detectar vários erros e corrigir as crianças para poder beneficiar elas dentro das salas de aula. e Então, assim tem essa forma direta de ação e falta a interdisciplinaridade para poder ter essa conexão, não só com o professor de sala, com o psicólogo da escola, da rede no caso, que não tem na escola em específico. Mas, eu vejo isso de uma forma direta, se a criança é mais desenvolvida na parte psicomotora ela consegue ter mais facilidade na parte do ensino básico mesmo.</p>	<p>Através da psicomotricidade dá pra descobrir várias dificuldades das crianças que pode ser passada para profissionais mais preparados, como na atividade de andar a gente percebe alguma dificuldade motora, algum outro problema.</p>	<p>Acho muito importante porque, as professoras na sala usam só um método. Se a pessoa aprender naquele método aprendeu, se não aprendeu passa pra frente sem ela... Na minha aula, na educação física, a psicomotricidade não, você tenta de uma forma. A criança não conseguiu assimilar daquela forma você tem outra forma de trabalhar pra ela conseguir chegar até o objetivo que você quer naquele movimento ou naquela atividade.</p>

Quadro 07 - Como você entende a educação psicomotora em relação à ação preventiva referente às dificuldades de aprendizagem das crianças?

Fonte: próprio autor

A última questão da entrevista tem como foco identificar na percepção dos participantes quais são as dificuldades de aprendizagem demonstradas pelas crianças e como a psicomotricidade pode ajuda-las. Os professores majoritariamente (professores 1, 2 e 3) demonstraram reconhecer a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento da criança em outros aspectos, como o cognitivo e intelectual, por exemplo. No geral, destacaram mais o que compete à sua área de atuação, o aspecto motor, representado em sua fala pela dificuldade motora.

Enfatizaram também a atuação multi e interdisciplinar entres os profissionais que



atuam na Educação Infantil, para que todos sigam as mesmas vertentes de ensino, utilizando suas potencialidades em prol da formação integral da criança.

As autoras, Nogueira, Carvalho e Pessanha (2007) destacam estas relações ao afirmarem que a educação psicomotora é essencial, por exemplo, ao processo de alfabetização e deve ser praticada desde a mais tenra idade, pois o movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento do mundo que a rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações, além de prevenir as dificuldades e combater a inadaptação escolar.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciando as considerações finais, deve-se reconhecer a importância da ciência e seu consumo e produção tornar-se uma prática corriqueira, e até mesmo, um hábito para profissionais da educação, para que assim a mesma seja melhor desenvolvida em todos os seus aspectos, respeitando, dentre muitos fatores, as fases do desenvolvimento do ser humano.

O conhecimento científico, segundo Germano e Feitosa (2016) é compreendido como um senso comum mais refinado. Através deste senso comum, se começa a criar questionamentos e assim se constrói a ciência. A atuação profissional deve ocorrer em conjunto com a ciência, a qual deve ter sua importância reconhecida para que se criem novas inquietações em professores e alunos, estimulando-os a constantemente buscar a construção de novos saberes com bases científicas.

Tendo em vista a afirmação acima, deve-se refletir sobre como o trabalho dos profissionais tem sido desenvolvido e avaliar seus conhecimentos científicos. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi verificar o nível de conhecimento conceitual em relação à psicomotricidade e como eles acabam aplicando isto em suas aulas.

Os participantes demonstraram um déficit em relação ao conceito mencionado acima e, conseqüentemente, tal deficiência pode estar expressa na construção de suas aulas, as quais não foram objeto de análise deste estudo. A ausência de conceitos que servem de referência para a atuação profissional também foi notada na expressão dos participantes, que afirmaram muitas vezes usarem seus conhecimentos empíricos ou conhecimentos que eles trazem de outras experiências como, por exemplo, a faculdade. Estes conhecimentos certamente possuem um foco em determinadas abordagens cientificamente comprovadas, no entanto, o profissional de que deles se utiliza não reconhece tal fundamentação teórica.

A constante atualização profissional mostra-se como necessária para que se mantenha a motivação e o adequado desempenho profissional dos participantes do estudo. No entanto, foi notado que todos têm carga horária superior a 31 horas semanais, tal fato resulta em uma ausência, ou mesmo redução, de tempo para estudo profissional. Supõe-se que, o professor com uma carga horária menor e talvez

mais incentivo, acabaria tendo esta motivação e disponibilidade para se especializar, fatores que contribuiriam para o desenvolvimento e concretização de aulas embasadas e consistentes, visando um objetivo claro e bem destacado, maximizar seu efeito.

A educação infantil é uma fase onde o aluno tem que ser estimulado, para que assim desenvolva seu repertório motor de uma forma ampla e o profissional de educação física tem papel fundamental neste quesito, ele mostra que conhecemos o mundo através do movimento e do nosso corpo, e o estudo acima destaca que esta parte do desenvolvimento pode ser crucial para a alfabetização e todo o processo educacional do indivíduo, diante deste fator a importância de um profissional qualificado só aumenta, tal como a importância de um processo pedagógico coerente e bem desenvolvido, neste ponto vemos quão importante é a psicomotricidade.

Compreende-se por limitações deste estudo sua abrangência, restrita aos professores que se voluntariaram a participar do mesmo, os quais pertencem a uma única escola da secretaria municipal de educação de uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo. Este fato, impede a generalização dos dados aqui apresentados, mas ao descreve-los favorece e procura estimular que pesquisas de mesmo porte ou mais abrangentes sejam realizadas para que se investigue a realidade presente em outros estabelecimentos de ensino.

Vislumbrando novos estudos, sugere-se o aprofundamento desta temática não permanecendo somente na ação de coletar percepções e informações dos envolvidos na ação educacional, mas aprofundando tal investigação ao ponto de analisar em loco as ações implantadas e até mesmo promovendo pesquisa-ação de caráter longitudinal para que se possa avaliar os efeitos da adequada implantação da abordagem psicomotora no ensino infantil em escolas públicas e privadas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, D. M. **Psicomotricidade**: desenvolvimento e dificuldades encontradas dentro da sala de aula na educação infantil, 2013. disponível em: <[http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais\\_simposio/arquivos\\_up/documentos/artigos/](http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/)>. Acesso em 11 fev. 2017.

ARANTES, A. R. V. Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil: análise de pesquisas realizadas pelas acadêmicas do curso de pedagogia do campus unucseh/ueg. **Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do Câmpus Anápolis de CSEH (SEPE)** (ISSN 2447-9357) 2.1, 2016.

ARIÑO, D. O; STÉDILE, J. M; FONTOURA, L. V. **A percepção dos profissionais da educação infantil acerca da importância do desenvolvimento psicomotor nas crianças**, 2013. disponível em:<[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8529\\_4840.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8529_4840.pdf)>. Acesso em 12 fev. 2017.

BICKMAN, L. ROG, D, J. The **Sage handbook of applied social research methods**. California: Sage, 2009.

BRANCALEON, B. B. Avaliação de funções cognitivas, de equilíbrio, lateralidade e noção corporal em crianças de 04 a 08 anos. **Anais do XIII Encontro Científico XV Encontro de Iniciação Científica UNIP/PIBIC-CNPq**, 2013.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lílian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, p. 1017-1026, 2006.

CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação física na educação infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 25, n. 34, p. p. 241-250, ago. 2009. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8184>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CLARA, Cristiane; FINCK, Silvia. A educação psicomotora e a prática pedagógica dos professores da educação infantil: interlocuções e discussões necessárias. **IX ANPED SUL Seminário de pesquisa em educação da região sul**, UEPG, 2012.

CLARK, V. L. P.; CRESWELL, J. W.; GREEN, D. O.; SHOPE, R. J. Mixing quantitative e qualitative approaches. In: HESSE-BIBER, S. N.; LEAVY, P. **Handbook of Emergent Methods**. New York: The Guilford Press, 2010.

CUNHA, E. C. **A psicomotricidade na educação infantil**: Resignificação de práticas pedagógicas. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Federal de Rondônia, 2016.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e Prática da Educação Física. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

FUESS, Vera LR; LORENZ, Maria C. Disfonia em professores do ensino municipal: prevalência e fatores de risco. **Rev Bras Otorrinolaringol**, v. 69, n. 6, p. 807-12, 2003.

GALLAHUE, D.L; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebê, criança, adolescente e adulto. 3ed. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

GERMANO, M. G; dos SANTOS FEITOSA, S. **Ciência e Senso Comum**: concepções de professores universitários de física, 2016.

HOLLE, B. **O desenvolvimento motor na criança**. São Paulo: Manole, 1979.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação**: teorias e práticas, 2(2), 191-208, 2002 disponível em : <[http://sis.posugf.com.br/sistema/rota/rotas\\_1/115/document/mod\\_001/objetos/piaget\\_vigotsky\\_paulo\\_freire.pdf](http://sis.posugf.com.br/sistema/rota/rotas_1/115/document/mod_001/objetos/piaget_vigotsky_paulo_freire.pdf)> Acesso em: 05 nov. 2017 .

MARQUES, M. E. S. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**: o lúdico como ferramenta de estimulação da aprendizagem. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

NEGREIROS, Fauston; DE SOUSA, Carolina Machado; DE MOURA, Francisca Késia Lourenço Gomes. **Psicomotricidade e práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil**: uma etnografia a escolar. Revista Educação e Emancipação, v. 11, n. 1, p. 130-151, 2018.

NEGRINE, A. S. **Educação psicomotora**: Lateralidade e orientação Espacial. Porto Alegre: Globo, 1986.

NOGUEIRA, L. A; de CARVALHO, L. A; PESSANHA, F. C. L. A Psicomotricidade na prevenção das dificuldades no processo de alfabetização e letramento. **Perspectivas Online**, Campos dos Goytacazes, v.1, n.2, p.9-28, 2007.

OLIVEIRA, M. A. **Jogos e brincadeiras no cotidiano dos anos iniciais como ato de educar**. Tese.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

OLIVEIRA, N. S. **A prática docente de professores na educação do campo**: desafios e perspectivas, 2016. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/10366>>. Acesso em 4 fev. 2017.

SANDRI, L. D. S. L. A psicomotricidade e seus benefícios. **Revista de Educação do IDEAU**, v.5, n.12, 2010.

SANTOS, N. F. R. **Educação infantil no Brasil**: o paradigma entre o cuidar e o educar no centro de educação infantil. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos>>. Acesso em 4 fev. 2017.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

## IMPORTÂNCIA DOS JOGOS COOPERATIVOS COM ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UMA PROPOSTA PARA APLIAR A PERCEPÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

**Cássio José Silva Almeida**

Unifae, Educação Física, São João Da Boa Vista -  
São Paulo

**Marcela Fernanda Tomé de Oliveira**

Educação Física, Universidade Brasil, São Paulo  
– São Paulo

**Luís Felipe Rodrigues**

Educação Física, Unifae, São João Da Boa Vista -  
São Paulo

**Gustavo Lima Isler**

Educação Física, Faculdades Claretianas, Rio  
Claro - São Paulo

**Denis Juliano Gaspar**

Educação, Faculdades Anhanguera,  
Pirassununga - São Paulo

**RESUMO:** Com a nova dinâmica social do mundo pode-se perceber mudanças no comportamento de crianças em fase escolar, onde em sua grande maioria aceitar “o diferente” passa a ser tarefa árdua e vil, tornando-se desafiante a qualquer professor. Diante de um ambiente de extrema vulnerabilidade social é possível defrontar-se com inúmeros fatores de riscos capazes de comprometer a integridade física e mental de crianças, adolescentes e também dos professores. Fatores esses que podem contribuir negativamente no desenvolvimento das potencialidades das crianças, em fase de maturação cognitiva, principalmente ao

que tange à percepção de si e do ambiente em que se vive. Diante desse contexto, esse estudo de natureza qualitativa, buscou compreender o papel dos jogos cooperativos frente às crianças que vivem em ambientes de vulnerabilidade social. A pesquisa contou com a participação de 25 crianças, de ambos os sexos, do ensino fundamental da Rede Pública Municipal da cidade de Mogi-Guaçu. Sendo 16 meninos e 9 meninas participantes do projeto AICA (Atendimento Integral a Crianças e ao Adolescente), que acontece no período contrário das aulas regulares. Estes alunos incluídos na categoria de vulnerabilidade social e integrantes de comunidades em situação de risco, de acordo com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Para a coleta de dados foram utilizados o método de pesquisa-ação e autoscopia, através de um *corpus* materializado no elemento linguístico escrito oral associado à imagem e a coleta realizada através de filmagem e os dados analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados da pesquisa apontaram comportamentos positivos após a realização de quatro semanas de atividades recreativas, sendo uma hora e quarenta por semana incluindo sessões de autoscopia, atividades cooperativas e sessões de discussão. As crianças apresentaram mudanças significativas em seu comportamento após as sessões,

mostrando melhoras na interação após a segunda sessão das atividades recreativas, bem como nas reuniões realizadas com o grupo. Foi possível perceber que as atividades recreativas despertaram no grupo certa consciência sobre a colaboração para atingir os objetivos propostos e ainda, o despertar para a importância da ajuda mútua para se atingir tal resultado. Mesmo se tratando de quatro sessões pode-se notar ainda no decorrer destas, melhoras sobre a percepção do ambiente e pequenas reflexões de si e sobre o outro como coadjuvante em todas as etapas. Confirmando a hipótese inicial que as atividades cooperativas na educação física escolar podem auxiliar na promoção da autonomia, cidadania, além de promover sentimento de pertença trazendo a valoração do grupo.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação física escolar; jogos; cooperação; crianças; vulnerabilidade.

**ABSTRACT:** With the new social dynamics of the world one can perceive changes in the behavior of children in the school stage, where the great majority of them accept “the different” becomes an arduous and vile task, becoming challenging to any teacher. Faced with an environment of extreme social vulnerability, it is possible to confront innumerable risk factors capable of compromising the physical and mental integrity of children, adolescents and also teachers. These factors can contribute negatively to the development of the potentialities of the children, in a phase of cognitive maturation, mainly regarding the perception of oneself and the environment in which one lives. Given this context, this qualitative study sought to understand the role of cooperative games in relation to children living in socially vulnerable environments. The research was attended by 25 children of both sexes, from the fundamental education of the Municipal Public Network of the city of Mogi-Guaçu. There are 16 boys and 9 girls participating in the AICA (Comprehensive Care for Children and Adolescents) project, which happens in the opposite period of regular classes. These students are included in the category of social vulnerability and members of communities at risk, according to the Reference Center for Social Assistance (CRAS). For the data collection, the action-research and autoscopia method was used, through a corpus materialized in the oral written linguistic element associated with the image and the collection made through filming and the data analyzed through the Content Analysis Technique. The results showed positive behaviors after four weeks of recreational activities, one hour and forty per week including autoscopia sessions, cooperative activities and discussion sessions. The children presented significant changes in their behavior after the sessions, showing improvement in the interaction after the second session of the recreational activities, as well as in the meetings held with the group. It was possible to perceive that the recreational activities awoke in the group a certain awareness about the collaboration to reach the proposed objectives and also, the awakening to the importance of the mutual aid to reach such result. Even if it is a question of four sessions, it is possible to note still in the course of these, improvements on the perception of the environment and small reflections of oneself and on the other as coadjuvant in all the stages. Confirming the initial hypothesis that cooperative activities in school physical education can help



in the promotion of autonomy, citizenship, besides promoting a sense of belonging, bringing the group's valuation.

**KEYWORDS:** school physical education; games; cooperation; children; vulnerability.

## INTRODUÇÃO

As dificuldades de relacionamentos interpessoais, no contexto escolar, agravadas pela intolerância e a violência em todas as idades dentro das escolas, principalmente as que se encontram em ambientes precários e carentes de condições básicas para o bom desenvolvimento dos alunos, comprometendo a percepção que estes indivíduos têm do ambiente, alavancaram esta pesquisa, que tem como objetivo contribuir para a melhor compreensão do papel dos Jogos Cooperativos na Educação Física Escolar, como fator de ampliação da percepção do ambiente, junto às crianças que vivem em ambiente de vulnerabilidade social.

Talvez, por ser um momento em que os alunos se expressam de forma espontânea, através de gestos e movimentos, a aula de Educação Física se constitua em um momento privilegiado, no qual o educador percebe o quanto é importante programar atividades que proporcionem ao aluno o desenvolvimento de atitudes cooperativas, diante da percepção do ambiente, dos colegas com suas diferenças e necessidades individuais. Deve-se, enfim, priorizar e oportunizar a vivência de atividades cujos objetivos sejam o da participação, da resolução de problemas de forma conjunta, pois é necessária a tomada de atitudes como tolerância, cooperação e respeito ALMEIDA (2012).

Nas últimas décadas, diversos estudos têm destacado o importante papel dos sistemas educacionais e sua contribuição na educação de crianças e jovens. A escola é, sem dúvida, depois da família, um importante agente de inserção da criança na sociedade, pois um ambiente escolar bem estruturado é capaz de contribuir de forma significativa para o bom desenvolvimento psicossocial da criança ALMEIDA (2012). O estímulo, através de atividades em grupo, proporciona aos alunos a elaboração de percepções fundamentais para que possam atuar ativamente nas comunidades, bem como a possibilidade de suprir possíveis carências sociais, no coletivo.

Apesar da importância do assunto, há poucos estudos desenvolvidos na área de Educação Física (EF) que reflitam sobre a importância das práticas pedagógicas dessa área, na construção de comportamentos cooperativos e solidários nas crianças e jovens que se encontram inseridas em ambiente de vulnerabilidade social. Neste sentido, o ambiente de vulnerabilidade caracteriza-se por inúmeras situações de risco, das mais diferentes ordens, que impossibilitam o indivíduo de desenvolver o máximo de suas potencialidades tanto dentro do próprio ambiente familiar quanto social (EISENSTEIN et al,1995).

Redimensionando as situações de risco vividas pelo aluno, longe do contexto escolar, pode-se perceber que os comportamentos oriundos desse contexto surgem,

também, em sua forma mais bruta, nos contextos escolares. Então, as observações das várias manifestações das crianças e jovens, em um espaço físico mais amplo para as aulas de EF, podem apontar caminhos metodológicos e estratégias interessantes para o ensino-aprendizagem, posto que se instale a oportunidade de se estabelecerem situações de interação e inter-relacionamentos significativos para a sociedade, através da dinâmica dos jogos. A apreensão não será somente das regras, mas, principalmente o desenvolvimento de habilidades cognitivas norteadoras das relações sociais.

Desta forma, destaca-se a necessidade da EF desenvolver propostas pedagógicas dentro do ambiente escolar, estabelecendo trabalhos diferenciados com crianças que se encontrem em situação de vulnerabilidade social e, dessa maneira contribuir, de fato, para com a formação do caráter, de uma ética respaldada nos valores sociais e da socialização dos indivíduos. Ao proporcionar a esses alunos mais oportunidades dentro das aulas de EF, nas quais eles tenham realmente uma participação efetiva, o professor posiciona-se como mediador da interação, auxiliando-os na descoberta de experiências que contribuam para a melhor percepção dos indivíduos dentro dos ambientes.

Assim, a opção por destacar e dar visibilidade aos Jogos Cooperativos, neste trabalho, é para refletirmos sobre o modelo competitivo, arraigado nas relações humanas e sociais e que está amplamente difundido nas sociedades capitalistas atuais. Apesar da evolução da Educação Física escolar nas questões teóricas, ainda há o predomínio dos modelos tecnicistas e competitivistas nos currículos escolares, ou seja, desenvolve-se o modelo da competição formal, na qual se valoriza o desempenho de uma pequena parte do grupo.

E a EF, enquanto componente curricular da Educação Básica deve integrar o aluno na cultura corporal do movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida e também da qualidade do ambiente, dando ao indivíduo subsídios para que possa suportar as adversidades do mundo globalizado.

É interessante observar que o atual mundo globalizado tanto apresenta muitas facilidades aos indivíduos como também expõe as inúmeras dificuldades globalizadas e, diante deste contexto, as escolas precisam formar cidadãos com capacidade de dominar questões complexas como a poluição do ar e das águas, esgotamentos das fontes de água potável, extinção de florestas e animais, epidemias e desigualdades sociais. Portanto, reproduzir um modelo educacional que não valorize o trabalho coletivo, a autonomia, a coragem, é deixar de cumprir o principal papel da escola que é preparar o indivíduo para vida (FREIRE, 1989).

Segundo Betti (1997), a EF escolar se utiliza de diversas manifestações da cultura corporal do movimento humano, como o esporte em suas várias modalidades, as danças, as lutas, a ginástica com suas ramificações, as brincadeiras e o jogo para atingir seu objetivo educacional, atuando no espaço das realizações sociais,

considerando os valores e significados aprendidos no ambiente familiar. E ao propor ações que favoreçam uma compreensão do coletivo e da sustentabilidade do ambiente geográfico, social e pessoal às crianças, elas poderão desenvolver uma ética do coletivo e uma maior estrutura psicossocial para lidar com as adversidades do ambiente familiar, social ou espacial.

Em um contexto educacional formal, deve-se deixar claro que o jogo competitivo tem valores diversos subjacentes às ações executadas e por isso a comunidade escolar não deve perder o seu foco, priorizando a competição no sentido de enxergar determinadas pessoas como produtos que “valem a pena o investimento” e cujos valores agregados são capacidade, preço e qualidade. Nessa linha de raciocínio a escola descarta e descaracteriza o ato educativo que deve ser a sua principal função quando se trabalha com esses jogos, no ambiente da escola. Nesse sentido, é preciso que a comunidade escolar repense a maneira como vem conduzindo os valores associados aos jogos que são praticados no contexto escolar, como destaca GALATTI *et. al.* (2008 p.400):

O desporto é receitado e recomendado para tudo e para nada, como se na sua prática medrasse espontaneamente tudo o que há de mais positivo. Este entendimento é, obviamente, questionável. No desporto, como noutras práticas e como em tudo na vida, há lugar para a ambivalência: tanto se podem realizar valores de sinal positivo como valores de sinal negativo.

Ao se ater às funções específicas do contexto formal, a escola precisa ser efetivamente o local de reflexão, pois se trata de uma instituição que deve funcionar como agente de intervenção na sociedade. Portanto, esse espaço que possibilita a socialização e a convivência entre as pessoas, estabelecida através do diálogo, precisa rever a forma como se aplicam os jogos competitivos no meio educacional para, através deles, valorizar as relações interpessoais que são desenvolvidas na prática dos jogos coletivos e que levam os grupos a interagirem por objetivos comuns.

O antropólogo francês Morin (2001), seguindo a mesma linha de pensamento, enfatiza que o objetivo da educação não deve somente se render a transmitir conhecimentos formais, mas proporcionar ao indivíduo transformações para toda a vida, ou seja, deve proporcionar situações em que o aluno tenha a oportunidade de aprender, ensinar, viver transformações consigo e com o todo que o cerca. Baseando-se nessa concepção, é necessário que a escola proponha uma vivência de educação cooperativa e autônoma.

Nessa linha de pensamento, Gallati (2008) afirma que ao iniciar a criança no esporte de forma adequada, ou seja, preparar o esporte para criança e não a criança ao esporte, o foco deve ser dado, utilizando-se de procedimentos pedagógicos e levando em conta as necessidades das crianças, valorizando o lúdico, a espontaneidade, levando em conta a instabilidade emocional que a competição proporciona, pois leva o aluno a vivenciar novas emoções sem constrangimentos.

Entendida assim, a prática em EF não deve se prender apenas a um discurso

sobre a cultura corporal de movimento, correndo o risco de se perder as suas particularidades, mas deve constituir-se como uma ação pedagógica que se propõe a vivenciar a corporeidade do sentir e do relacionar-se. O professor de Educação Física tem como um dos seus objetivos primordial o de levar o aluno a compreender o seu sentir e o seu relacionar-se na esfera da cultura corporal de movimento (BETTI, 2009).

Freire (1989) reforça a ideia de que é necessário, pois, transpor as barreiras dos muros da escola e ir além, construir conhecimentos que são para a vida e para o mundo, pois ao lançar o olhar ao nosso redor, estendendo-o um pouco mais, observam-se bilhões de pessoas em todo o mundo que sofrem as consequências da fome, das doenças, do lixo, do trabalho escravo, sendo, portanto, essencial despertar em nossos alunos a solidariedade, o amor e sensibilidade é um grande desafio.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, aprovada conforme protocolo do CONEP número FR- 484411, na qual se utilizou a pesquisa-ação como método, por se considerar que determinadas especificidades apresentadas no comportamento das crianças têm origem e sentido nos fenômenos sociais complexos e vulneráveis vivenciados por elas.

Neste sentido, os dados analisados consistem do acompanhamento de um grupo de vinte e cinco (25) alunos do ensino fundamental, com idade entre 09 a 11 anos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada no município de Mogi-Guaçu / São Paulo, que participaram durante quatro semanas de Jogos Cooperativos.

A metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa teve como seu alicerce o método da pesquisa-ação como forma de uma melhor interação entre pesquisador e o grupo avaliado, uma vez que se trata de uma metodologia coletiva, na qual as discussões são mais favorecidas, bem como se institui uma produção cooperativa de conhecimentos específicos sobre a vida cotidiana do grupo, tirando a pesquisa somente do foco burocrático e acadêmico. Através do estabelecimento do diálogo como elemento capaz de desvelar subjetividades, a meta foi dar realmente voz aos indivíduos para se observar o funcionamento das estruturas interativas na comunidade (THIOLLENT, 2011).

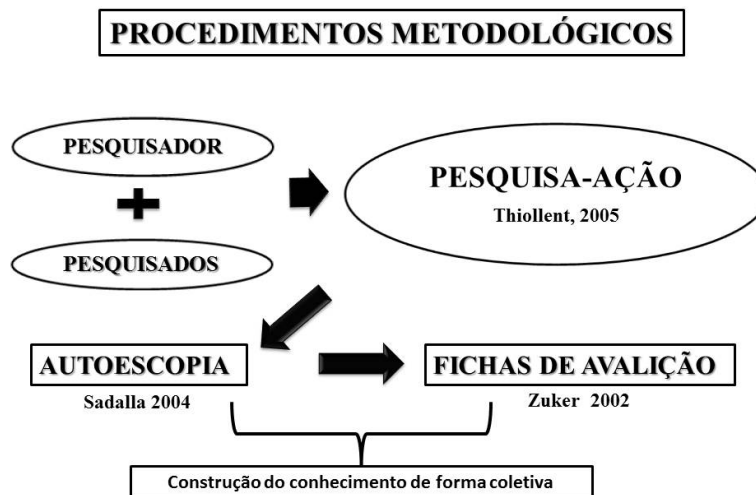


Figura 1. Organograma metodológico

Fonte: Almeida 2012

A pesquisa-ação se sustenta em quatro momentos metodológicos, sendo o diagnóstico, a ação, a avaliação e a reflexão. No primeiro momento o diagnóstico - foi identificado com a direção e coordenação da escola, que estão diariamente com os alunos, os indivíduos que fizeram parte do grupo e receberam o convite para participar da pesquisa. A partir deste ponto, o pesquisador e os pesquisados definiram o planejamento da ação, fazendo a análise das possibilidades de sugestões para solucionar os conflitos.

O segundo momento é a ação em si, ou seja, a mudança definida pelo grupo que segundo Thiollent (2011), a ação corresponde ao que necessita ser desenvolvido ou transformado com o objetivo de solucionar algum problema. Este momento correspondeu a duas fases, na primeira foram apresentadas aos alunos as possibilidades de jogos e estes escolheram as atividades, após isso foram aplicadas sessões de jogos cooperativos e de autoscopia.

A autoscopia é uma técnica que permite a visualização do indivíduo em ação, facilitando a percepção da informação, proporcionando ao ator se ver em ação, podendo aumentar sua capacidade de modificação da ação pela tomada de consciência das causas e efeitos LINARD, (1980). O método autoscópico pode ser utilizado em situações tanto de ensino ou de pesquisa, e na formação de diversas áreas Rosado (1990).

Em seguida, iniciou-se o terceiro momento da avaliação do processo e dos resultados, ou seja, avaliação cíclica, pois no início de um projeto coletivo, a meta deve ser relativamente clara, com a eliminação de qualquer mal-entendido. Esta etapa contou com o auxílio das filmagens das sessões de jogos, onde os vídeos das sessões foram transcritos em texto e foram criadas categorias de análise. A estas informações foram somadas às informações coletadas nas fichas de identificação do aluno e os

registros no livro de ocorrência referente ao comportamento do grupo em ambiente escolar.

No quarto momento iniciou-se o processo de reflexão e foi nesse estágio da pesquisa que ocorreu toda a transformação quanto às formas de pensar e agir, formando um aprendizado gradual do pesquisador pelos indivíduos estudados e isso permitiu mensurar o desenvolvimento do grupo durante o projeto, possibilitando ao pesquisador entender de forma mais ampla o desenvolvimento do pensamento, habilidades e atitudes desses indivíduos.

A partir dos dados coletados, utilizou-se a análise do conteúdo, relacionando as situações de vulnerabilidade social com os comportamentos no ambiente escolar e nas sessões de jogos cooperativos. A partir das análises, os momentos de reflexão buscaram averiguar de que forma o jogo cooperativo contribuiu para o desenvolvimento da percepção ambiental de crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social.

O presente estudo utilizou um método qualitativo que se fez através de um corpus materializado no elemento linguístico escrito e oral associado à imagem e a coleta foi feita através de filmagens. Na amostragem, estão presentes relatórios dos participantes, os gestos, as falas, os diálogos, a exposição do pesquisador, enfim toda forma de interação estabelecida durante as sessões que representam uma gama de textos diversificados que estão guardados de forma eletrônica (Bauer e Gaskell, 2011).

Quanto à análise do conteúdo, definida aqui como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2009).

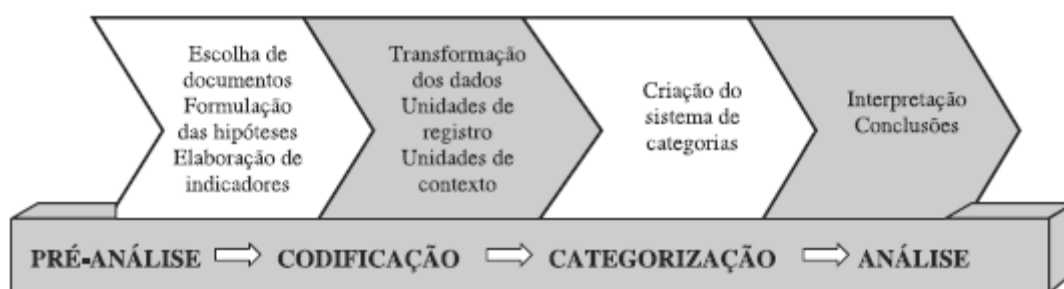


Figura 2. Fases da análise do conteúdo

Fonte: Bardin 2009

## RESULTADOS

As realizações das sessões de Jogos Cooperativos propiciaram a observação e análise do comportamento dos participantes nos mais variados momentos e situações do processo, possibilitando a construção de um posicionamento positivo e que foi elaborado através da interação nas sessões de jogos, bem como nas reuniões com o



grupo.

Foi possível depreender que as atividades com os Jogos Cooperativos despertaram no grupo, de maneira geral, a consciência quanto à importância do trabalho cooperativo para se atingir objetivos coletivos, valorizando o grupo. Tal percepção pode ser utilizada como uma estratégia de inclusão social e de melhoria da percepção do ambiente, na medida em que é possível planejar aulas de Educação Física que valorizem o trabalho em grupo e nas quais a importância de se valorizar as diferentes qualidades dos colegas seja efetivada.

Deve-se considerar que não há a pretensão de diminuir os jogos competitivos ou menosprezar seus benefícios pedagógicos, mas sim de destacar a poderosa ferramenta que se pode encontrar nos Jogos Cooperativos para educar para cidadania as crianças e jovens que passam pela escola pública, principalmente aquelas que se encontram em ambientes vulneráveis. A ideia, a priori, é considerar o ensino como processo e proporcionar aos alunos uma educação mais completa, possibilitando uma atuação de forma mais eficiente, na medida em que podem ser elaboradas estruturas psíquicas e cognitivas para suportar as adversidades da vulnerabilidade.

## DISCUSSÃO

Os Jogos Cooperativos auxiliam na construção de seres mais resilientes porque na dinâmica dos jogos ocorre a compreensão de que o não estabelecimento do diálogo dificulta a resolução dos embates inerentes às situações da vida em sociedade. O indivíduo, para ser capaz de mudar as realidades, precisa notar a mesma e compreendê-la para propor as modificações e, para tanto, ter uma melhor percepção do ambiente se faz necessário para que o indivíduo possa atuar no meio em que vive, seja no social, geográfico ou cultural, podendo, assim, assumir o seu papel como cidadão pleno de seus direitos e deveres.

É inegável que os Jogos Cooperativos atuaram como veículo que levou as informações aos alunos quanto à necessidade de atuar de forma cooperativa, valorizando o coletivo e sua diversidade. A utilização da estratégia da autoscopia e das fichas de auto avaliação possibilitaram ao grupo a melhor percepção desses fatores que são essenciais na transformação do indivíduo, pois no ambiente competitivo de aula de EF competitivo, quando um se sobressai, o grupo se gratifica como se todos tivessem a ilusão de também serem parte da vitória e se esquivam de seu fracasso ou insucesso individual nas tentativas de vitória. Já no jogo cooperativo todos efetivamente cooperam para que o objetivo seja alcançado e a vitória será de todos, ainda que, no grupo pesquisado inicialmente, as experiências dos Jogos Cooperativos revelaram dificuldades na interação, manifestadas pela irritação e impaciência com a incapacidade de valorizar o coletivo.

Em um Jogo Cooperativo, no qual havia mais exigência e necessidade de muita cooperação e essa ação não aconteceu, a frustração foi tamanha que os alunos

abandonaram o jogo, pois se mostraram vulneráveis psicossocialmente e sem recursos internos para suportar a angústia da frustração de se perceberem incompletos. Então, se a frustração é permanente e os mecanismos de negação também, não há a transformação.

A percepção dos alunos em relação aos outros jogos, nos quais houve uma melhora gradativa na capacidade de cooperação e conseqüentemente uma melhor estruturação do jogo, fez com que eles dessem conta da importância do diálogo e do trabalho coletivo na solução de problemas de ordem coletiva. Nota-se que ao proporcionar, nesse momento de escolarização, jogos nos quais seja possível a reflexão e solução de problemas de ordem coletiva, a escola proporcionará mecanismos para o aprendizado e internalização do valor da interação construtiva.

Fabriani (2004), afirma que a percepção do fato passa pela interpretação da experiência, portanto desenvolver nas aulas de EF os Jogos Cooperativos é proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciarem os conflitos fora das paredes da sala de aula, bem como elaborar e buscar soluções coletivas, cumprindo a proposição do sistema educacional que é o de formar indivíduos participativos através das vivências e experiências adquiridas em um ambiente social escolar bem estruturado.

## CONCLUSÕES

Por fim, fica evidente a importância de se trabalhar com os Jogos Cooperativos, desenvolvendo-se uma política educacional para a sustentabilidade do indivíduo, que a cada dia se mostra mais competitivo e destrutivo. A cooperação se mostra como uma das estratégias para que se desenvolva no indivíduo a capacidade de perceber, de resolver e de conviver com tudo que o cerca.

Acredita-se que a opção por jogos cooperativos, no contexto escolar, em que as crianças e adolescentes estão absorvendo valores que carregarão por toda vida parece ser a melhor opção porque se valoriza o que há de melhor nos jogos, que é a diversão sem medo, sem se preocupar com vitória ou derrota e também se valoriza a participação e a união em busca de um mesmo objetivo.

Percebe-se que estudiosos como Orlick (1989) e Freire (1996) enfatizam que a cooperação deve ser o elemento norteador das bases educacionais; para o primeiro a cooperação é uma força que unifica vários indivíduos que, embora tenham interesses individuais, articulam-se em busca de um bem estar coletivo e para o segundo, o desenvolvimento de valores que garantam uma autonomia, constitui-se numa prática da liberdade.

Portanto, este trabalho vem de encontro à necessidade de se avaliar a contribuição dos jogos cooperativos nas aulas de EF, no intuito de melhorar as abordagens entre aluno professor, alunos com o todo que constitui o ambiente escolar, tornando-o capaz de ampliar a sua percepção e sua capacidade de inclusão neste ambiente. Dentro desta perspectiva, a EF constitui espaço privilegiado para o aprendizado do exercício

da cidadania, proporcionando uma formação qualificada pela emancipação do ser humano, sendo objetivo da EF contribuir para o desenvolvimento sustentável no sistema educativo, fazendo com que a criança adquira hábitos saudáveis, tais como a prática regular de exercícios físicos, o respeito às regras, os respeitos às regras de condutas e o convívio em sociedade, isto é, a EF ajuda na superação de dificuldades de relacionamento, de percepção do ambiente e da comunicação.

Neste sentido, é de grande valia para o ensino fundamental o desenvolvimento de um projeto didático pedagógico que reserve à EF a possibilidade da aplicação de jogos cooperativos onde os alunos terão a oportunidade de buscar soluções coletivas, cumprindo a proposição do sistema educacional de formar indivíduos participativos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, CJS. **As Contribuições dos Jogos Cooperativos em Situação de Vulnerabilidade** [dissertação de mestrado]. São João da Boa Vista: Programa de Pós-graduação das Faculdades Associadas de Ensino;2012
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (Edição revista e atualizada). Lisboa: Edições, v. 70, 2009.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Vozes, 2011.
- BETTI, I.C.R. **O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente**[Dissertação de mestrado em Educação Física]. Campinas: Unicamp, 1992.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. Editora Hucitec, 2009.
- FABRIANI, C.B. **Cultura de Segurança versus cultura de risco: estudo psicossocial sobre o olhar e a possibilidade de captação de informações ambientais**. [Tese de Doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, J. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GALATTI, L. R. et.al. **Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos**. **Revista Conexões, Campinas**, v. 6, p. 397-408, julho 2008
- LINARD, M. **Les effets du feedback par télévision sur le processus enseigner-apprendre en situation de groupes-classe**. **Bulletin de Psychologie**, Tome XXVIII, n. 316 – spécial, p. 9-12, 1974.
- MASTEN, A. S.; COASTWORTH, J. D. **Competence, resilience and psychopathology**. Em CICHETTI, D. e COHEN, D.J. (Orgs.). **Developmental psychopathology**, New York: Wiley, vol. 2, Risk Disorder and adaptation, 1995, p. 715-752.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

ROSADO, E. M. S. Communication médiatisée et processus d'évolution des représentations - étude de cas: la représentation de l'informatique. [Thèse de Doctorat en Psychologie]. Université Lumière Lyon, Lyon, 1990

THIOLLENT, M.. **Metodologia da pesquisa-ação**. In: **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez, 2011.

## FORMAÇÃO ESPORTIVA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: ENTRE A AGRESSIVIDADE E A VIOLÊNCIA

**Fabiano Dias**

Universidade São Judas Tadeu

**Greice Kelly de Oliveira**

Instituto Federal de São Paulo

**Elisabete dos Santos Freire**

Universidade São Judas Tadeu

**Simone Tolaine Massetto**

**RESUMO:** O contexto sócio-histórico faz com que os fenômenos “agressividade e a violência” apresentem manifestações e compreensões bastante diversas. Tal fato, nos fornece uma amostra de que o estudo desta temática é tão importante quanto complexo. Explícito e alvo de estudo em diferentes espaços de convívio social, o comportamento agressivo ainda é pouco explorado em estudos relativos à formação esportiva de crianças e adolescentes. Diante da necessidade de ampliação dos conhecimentos acerca desta temática, este estudo teve como objetivo analisar como os treinadores de categorias de base de três diferentes modalidades esportivas coletivas conceituam e lidam com a agressividade e a violência na formação esportiva de crianças e adolescentes. A amostra foi composta por dez treinadores das modalidades basquetebol, handebol e futebol atuantes nas categorias de base de uma instituição de formação esportiva localizada em Barueri. Foram adotados os

procedimentos de coleta e análise dos dados propostos no método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Os discursos nos permitiram compreender que o grupo participante do estudo não demonstrou clareza conceitual sobre os termos agressividade, agressão e violência, porém demonstraram um saber particular sobre o tema na prática cotidiana. A amostra evidenciou, em 80% dos casos, a preocupação na orientação dos atletas no sentido de evitarem o comportamento agressivo, com intenção de machucar, porém todos concordam que a agressividade é importante para o esporte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Esportiva, Agressividade; Criança.

**ABSTRACT:** Aggressive behavior is a complex subject that embraces all spheres of society and sport is one of them. This behavior within the sportive sphere is poorly understood and don't receive the same treatment from the scientific research and specifically when it comes to aggressiveness in sporting formation for children and teenagers, the material is still scarcer. Thus, the purpose of this study was to analyze how youth teams coaches of different collective sports deal with the issue of aggressiveness in sporting formation for children and teenagers. The sample was intentionally composed by 10 coaches of three different collective sports, basketball, handball and soccer. For this

purpose we have guided in a qualitative research methodology using an instrument with five open questions. Data were analyzed using the technique of social research called “Collective Subject Discourse”. The obtained results demonstrate that the coaches don’t know how to distinguish conceptually aggressiveness of aggression or violence, but demonstrated knowledge in practice. Eighty percent of the sample revealed the concern in guiding his athletes to prevent aggressive behavior with intent to injure, but all agree that aggressiveness is important to sport.

**KEYWORDS:** Sports formation; Aggressiveness; Child;

## INTRODUÇÃO

No contexto social contemporâneo a temática da agressividade está presente nos diversos âmbitos da sociedade e em uma infinidade de circunstâncias se tornando, de maneira geral, um fenômeno social que ocupa cada vez mais tempo nos veículos de comunicação. É comum ver cenas de pessoas sofrendo agressões e notícias abordando situações de violência sendo transformadas em pauta espetacular pela mídia. A exibição de imagens de guerra em conflitos bélicos internacionais, atentados terroristas contra civis, manifestações violentas por todo o mundo são cenas rotineiras. O agravante é que não se tratam de imagens de ficção, pois estas fazem parte do cotidiano.

O esporte, como fenômeno social, é considerado um dos mais importantes e influentes do século XX, sendo assim, está presente na vida de muitas pessoas de diferentes classes sociais, idades, gênero e religião (PUJALS; VIEIRA, 2002). Está ligado ao homem desde seus primórdios há milhares de anos, quando fugiam de animais predadores e lutavam por áreas e regiões. Registros históricos comprovam que em várias regiões do planeta e em épocas diferentes, os povos praticavam atividades esportivas. Um exemplo são os Jogos Olímpicos da Grécia antiga que foram criados em homenagem aos deuses do Olimpo e datam de 776 A.C (LIMA et al., 2009). O esporte moderno, como é conhecido hoje, teve seu início ligado ao ressurgimento, em 1896, dos Jogos Olímpicos Modernos por Pierre de Coubertin e com a Revolução Industrial no século XIX na Inglaterra onde foram criadas várias modalidades esportivas como o futebol e o hughby. Na Inglaterra, surgiram os primeiros clubes que se organizaram e formaram ligas para disputarem torneios, essa prática se disseminou pelo mundo e o esporte se profissionalizou e se tornou um negócio lucrativo (GONÇALVES; CARVALHO, 2006).

Esse fenômeno social abrange também as crianças e adolescentes que, cada vez mais cedo, estão frequentando as escolas de esportes.

Atitudes e comportamentos são constituintes do processo de formação esportiva e crianças e adolescentes, sejam estes intencionalmente planejados ou não. Entretanto, a organização e prática do esporte sem levar em conta a formação integral do praticante, negligenciando suas dimensões social, cultural, ética e moral, pode não



só perpetuar práticas indesejáveis e prejudiciais aos indivíduos e à sociedade, quanto pode levar as pessoas a desacreditarem nos valores positivos que supostamente podem ser agregados à prática do esporte (SANTOS, 2005).

Vários fatores influenciam o rendimento no esporte, dentre esses, a motivação, a autoestima, a autoconfiança, a ansiedade e a agressividade. Nas práticas esportivas a agressividade pode ser vista como componente importante para o sucesso. Esta pode ser classificada em uma escala, de acordo com a intensidade e tipo, própria a cada modalidade (PUJALS; VIEIRA, 2002).

Uma conduta pode ser considerada agressiva:

Quando uma pessoa desrespeita as normas sociais e as regras esportivas e pretende prejudicar outra pessoa no sentido de provocar-lhe um prejuízo ou dano pessoal, do qual pode resultar alguma forma de lesão corporal ou sofrimento psíquico. (GABLER, 1987, p. 95 apud SAMULSKI, 2002)

Baron e Richardson (1994, p.7) definem a agressão como “qualquer forma de comportamento dirigido ao objetivo de prejudicar ou ferir um outro ser vivo que está motivado a evitar este comportamento”. A agressão é um comportamento humano que pode ser físico ou verbal, não sendo uma atitude ou emoção. A agressão envolve danos e ferimentos físicos ou psicológicos. É dirigida a outro ser vivo ou a si mesmo.

Existem quatro importantes teorias em relação às causas de agressões: a) Teoria do instinto – que acredita que a agressão representa um instinto inato, espontâneo e cumulativo que se acumula por algum tempo e precisa ser extravasada de alguma forma de tempos em tempos; b) Teoria da frustração-agressão – parte do pressuposto de que vivências de fracassos (frustrações) provocam agressões; c) Teoria da aprendizagem social – acredita que a agressão é aprendida por meio de observação de outros, imitação de modelos agressivos; d) Teoria da agressão-frustração revisada – combina elementos da teoria da frustração-agressão com a teoria da aprendizagem social (SAMULSKI, 2002; WEINBERG; GOULD, 2001).

A agressividade, pertencente ao esporte é permitida dentro de regras estruturadas e com condições específicas. Em determinadas modalidades esportivas, muitas vezes as regras a toleram. Sendo assim, as pessoas que estão habituadas a estas disciplinas, começam a ter uma maior aceitação às atitudes agressivas acreditando que realmente fazem parte da modalidade praticada. A agressividade, quando não é mantida dentro dos limites das regras e do bom senso, pode certamente atrapalhar o desempenho do atleta e de sua equipe. (PUJALS; VIEIRA, 2002).

A importância do jogo, a frustração individual, a falta de capacidade para lidar com determinada situação são fatores que fazem com que a violência aflore em determinada situação. A frustração, quando não trabalhada, é geradora de violência (BARROSO et al., 2007).

Samulski (2002) comenta que a agressão ou agressividade é vista com bons olhos, quando bem direcionada. Cita como exemplo quando um jogador de voleibol se esforça para buscar uma bola perdida. Este fato, em Psicologia Esportiva é visto

como comportamento assertivo: jogar pelas regras com alta intensidade e ativação, mas sem intenção de lesionar.

Segundo Barbanti (2005) os processos de formação esportiva nas chamadas categorias de base deveriam, como o próprio nome diz, ser a base para o desenvolvimento e treinamento das habilidades motoras e a formação para o jogo e para o relacionamento amistoso entre as crianças e os adolescentes. Porém, Barbanti (2005) considera que muitas vezes, pais e treinadores não vejam desta forma e vencer torna-se importante demais. Sendo assim, os atletas ainda em formação estão sujeitos a muita pressão e a críticas negativas tanto por parte dos treinadores como dos pais. Essa situação normalmente gera baixa autoestima, comportamentos agressivos e ansiedade excessiva.

A literatura tem evidenciado a busca por fatores que desencadeiam a agressão e a ansiedade. Alguns partilham a ideia da agressão como um instinto de combate, e a ansiedade como a emoção que antecede ou precede os momentos agressivos, comuns a todos os seres vivos (EIBL-EIBSFELD, 1998). Outros acreditam que a agressão é fruto de uma frustração e incapacidade de lidar com determinada situação (BARROSO et al., 2007).

A presença de comportamento agressivo e violento tem relação direta com a importância emocional que a competição representa para cada um (esportista ou torcedor) e seu envolvimento emocional com a atividade. Além disso, é preciso levar em conta a participação direta das expectativas que cada torcedor leva para a competição, o que pode influenciar o comportamento agressivo de cada atleta na competição. Na existência de uma plateia e/ou torcida pode influenciar ou auxiliar a manutenção da agressão, tanto entre os atletas como entre os que assistem (MACHADO; BRANDÃO, 2006).

A agressividade na infância pode ser um sintoma que reflete uma conduta desadaptada, podendo ser normal em certos períodos do desenvolvimento infantil. Conforme as crianças vão crescendo, a tendência é que este comportamento desapareça, se suas necessidades forem sanadas. Nestas horas, é importante a intervenção de um adulto, que esteja atento às mudanças de comportamentos das crianças, sabendo impor limites, que são importantes para a formação dela (FRANÇA; YAEGASHI, 2005).

Quando não se consegue por limites nas atitudes das crianças, estas podem extravasar essa agressividade e passar a ter também condutas antissociais. No processo de formação esportiva, treinadores das categorias de base podem incitar este comportamento julgando estar cumprindo seu papel (MACHADO et al., 2010). A primeira experiência esportiva da criança deve ser agradável e cabe ao adulto a responsabilidade de criar situações de aprendizagem nas quais a criança se divirta, sinta prazer e compreenda a si, ao outro e ao mundo da melhor maneira possível. Atribuir valor excessivo a vitória, por exemplo, pode distorcer a importância da prática divertida para uma prática obrigatória, com única finalidade no produto. Regras rígidas

como acontecem no esporte adulto podem incitar a violência contra juízes e colegas, pois as crianças não têm a oportunidade de se manifestar, discutir e colocar seus pontos de vista com relação a determinadas situações (MACHADO et al., 2010).

Estudo tem como objetivo analisar como os treinadores de categorias de base de diferentes modalidades esportivas coletivas lidam com a agressividade na formação esportiva de crianças e adolescentes.

## REVISÃO DA LITERATURA

### Agressividade, agressão e violência

Winnicott (1978) afirma que a agressividade é algo inerente a natureza humana e que ela é necessária para a sobrevivência no início de sua vida. Winnicott (1982) reforça ainda, que a agressividade se inicia antes mesmo do nascimento e está presente nos movimentos tônicos da criança, que não é intencional, nem mesmo possui uma conotação de conduta agressiva, no entanto, ira auxiliar o bebê na descoberta de um mundo que não é o seu e, conseqüentemente, iniciar o estabelecimento de uma relação com o mundo externo.

Os movimentos executados pelo feto como o agitar dos braços e das pernas, encontrarão como barreira a barriga de sua mãe, porém não são caracterizados como socos ou chutes, mas sim apenas como movimentos, pois não há intenção de machucar (WINNICOTT, 1994). Esta concepção sobre a agressividade vai ao encontro com o seu significado etimológico que advém do latim *ad* (para frente) + *gradior* (movimento), significando movimento para a frente, assim, sendo uma ação humana não necessariamente destrutiva (RICC, 2002).

Desta forma, para Winnicott (1994), a agressividade traz em si um movimento natural que nesta etapa da vida é apenas um movimento que surgiu por um ato de agressividade, sem intenção de machucar, não sendo assim um ato de agressão.

Agressividade e agressão podem, algumas vezes, serem confundidas e entendidas como tendo um mesmo significado. Agressão (do latim *aggressionem*) significa disposição para agredir, disposição para o encadeamento de condutas hostis e destrutivas (FERREIRA, 1999). Significa ainda ataque à integridade física ou moral de alguém ou ato de hostilidade e provocação (HOUISS et al., 2001). Fernandez (1992) mostra que os termos têm significado distintos: a agressividade pode ser dirigida para outras esferas, como, por exemplo, a aprendizagem ou o esporte e a agressão não pode ser dirigida, é uma ação grosseira (um ato violento) que não traz benefício ao indivíduo que a executa, nem para aquele que foi objeto dela; a agressão é uma conduta manifestada com a intenção de destruir, ferir, degradar ou subjugar uma pessoa (inclusive a si próprio), um grupo de pessoas ou um objeto material (SOFIA; CRUZ, 2012). Os atos agressivos podem ser verbais como um olhar inamistoso, uma palavra mais rude, atitudes físicas como uma bofetada, um assassinato, um suicídio (HOKINO; CASAL, 2001).

A agressividade, também é confundida com a violência, que é definida por Pereira (1975) da seguinte forma:

A violência tem duas conotações primordiais: física e moral. Ela pode ser ostensiva ou secreta. Ser praticada fisicamente, através da agressão material. Mas também evidenciada por meio de gestos, atitudes, palavras, orais ou escritas, e até mesmo pelo simples olhar. Numerosas são as formas de que se reveste a violência como ingrediente de muitas ações humanas. (PEREIRA, 1975, p.61)

Para Winnicott, (2000) os termos não são sinônimos e a violência não é uma expressão da agressividade. Pelo contrário, para o autor, ela é o indício de problemas no exercício, vitalmente necessário, da agressividade. Winnicott (2000) ainda diz que a violência é algo a ser tratado, já a agressividade, algo a ser experimentado, e que é uma das fontes permanentes da vida psíquica junto com a sexualidade. Assim, todo ato violento contém agressividade, mas nem toda agressividade pode ser considerada violência.

### *Influência genética e social*

Alguns sujeitos são mais propícios a atos agressivos e este comportamento pode ser observado desde a tenra idade. Existem estudos que trazem a questão da influência genética para explicar esta situação, Mendes et al. (2009) relatam estudos genéticos realizados com gêmeos e indivíduos adotados, onde foram encontrados substratos relacionados ao desenvolvimento do comportamento agressivo, antissocial e violento. E os resultados destas pesquisas relacionam os genes à enzima monoaminaoxidase (MAOA).

Existem controvérsias em relação à influência de uma maior ou de uma menor expressão genética do polimorfismo MAOA, pois existem estudos, os quais indicam que genótipos de baixa atividade aumentaram o risco de transtornos de conduta agressiva (WIDOM et al., 2006).

Já outros estudos relataram que indivíduos do sexo masculino com genótipos de alta expressão genética, apresentaram significativamente maiores riscos de agressividade do que aqueles com genótipos de baixa atividade enzimática (MANUCK et al., 2002). Mas o que é consenso entre estes estudos é a influência genética no comportamento agressivo.

Outro fator biológico que pode influenciar o comportamento agressivo é o sujeito ser fisicamente forte, pois pode aumentar a probabilidade de que os atos agressivos com intenção de machucar tenham sucesso (BIAGGIO, 1998). Assim, uma criança fisicamente forte pode ter um reforço positivo de sua conduta agressiva, podendo vir a repetir este ato.

O meio social e cultural onde o sujeito está inserido, também pode ser outro fator que pode influenciar o comportamento agressivo. Pois, a cultura de determinado local pode encorajar ou desencorajar tal comportamento (SHAFFER, 2009). Estes meios podem ser a escola, um ambiente esportivo, a mídia e, principalmente, a família.

Existem estudos que mostram que crianças com atitudes consideradas muito agressivas na escola viviam em lares que poderiam ser descritos como solos férteis para a hostilidade e o comportamento antissocial (SHAFFER, 2009; BIAGGIO, 1998). Os resultados destes estudos demonstram que as crianças extremamente agressivas viviam em um ambiente familiar, onde os membros discutiam consistentemente uns com os outros, não havia conversas realizadas de forma amigável e, quando falavam, tendiam a ameaçar, provocar ou irritar outros membros familiares (PATTERSON, 1982).

Winnicott (1987) salienta a importância do ambiente familiar para permitir a expressão e transformação da agressividade infantil, que para o autor no início da vida, não traz consigo a intenção de destruir. O autor enfatiza a função da família de criar condições para a formação de um vínculo seguro e estável para que a criança possa ter um lugar de referência e suporte.

Andrade e Bezerra (2009) apontam para o fato da influência da mídia na conduta agressiva, a maneira como as notícias de fatos violentos do cotidiano são exploradas na televisão, a internet, os jornais e outros. A escola também pode contribuir para a conduta agressiva, assim como o ambiente de prática de atividades físicas como os clubes e escolas de esporte. Nesses locais a criança ou o adolescente, cujo a personalidade encontra-se em constante formação, poderá sofrer influências de outros adultos que podem já ter cristalizado em suas personalidades a conduta agressiva. Especificamente no esporte, o processo de ensino e treinamento poderá influenciar na personalidade do atleta. Assim, o treinador poderá ser um fator de reforço positivo ou negativo, dependendo de sua conduta, para o comportamento agressivo da criança e do adolescente (HOKINO; CASAL, 2001).

### *Classificação da agressividade*

Alguns autores (WEINBERG; GOULD, 2001; SAMULSKI, 2002; HOKINO; CASAL, 2001; BARROSO et al., 2005; BIDUTTE et al., 2005) destacam a importância do treinador na aplicação de uma orientação adequada a seus jogadores, para que a agressividade instrumental não passe para a hostil, pois pode ocorrer, na busca por melhores resultados, por uma vitória a qualquer custo acreditando que a agressão melhora o desempenho esportivo de seu time, podem ordenar aos jogadores que intimidem o adversário de forma verbal ou e executem movimentos agressivos físicos com intensão de machucar.

Bidutte et al. (2005) destaca que as modalidades esportivas coletivas é uma condição facilitadora para a manifestação do comportamento agressivo e, assim, atletas de modalidades coletivas tendem para um maior número de comportamentos agressivos do que os que praticam modalidades individuais. A justificativa para isso é que as ações coletivas favorecem o comportamento agressivo, pois segundo Bandura et al. (1975) as pessoas agem de forma mais cruel quando estão em grupo do que

quando estão sozinhas, pois não assumem a responsabilidade só para si.

Biaggio (1998) diz que a importância do fator modelo é enorme e que as crianças aprendem não apenas o que lhes é dito que devem fazer, mas principalmente o que veem ser feito por outras pessoas. O autor aponta estudos, os quais demonstram que o comportamento agressivo predomina quando os modelos agressivos são abundantes, sejam na figura do pai ou por outros adultos e companheiros. Este modelo de comportamento agressivo passa a ser considerado como uma qualidade e é valorizada e imitada pela criança (MCCORD; MCCORD, 1959).

Outro fator que pode influenciar no desenvolvimento do comportamento agressivo é o reforço positivo, foi verificado experimentalmente que crianças que recebem elogios por baterem em outras pessoas, aumentam o comportamento agressivo mais do que as que não recebem aprovação (GEEN; STONNER, 1971).

Alguns autores observaram que os motivos para a conduta agressiva variam, e propuseram uma classificação para essas diferentes formas de conduta. Bredemeier (1978) e Anshel (1994) classificam os atos agressivos em duas categorias, a agressividade hostil ou reativa e a agressividade instrumental. Berger (2011) acrescenta dizendo que a agressividade pode ser classificada como hostil, quando o principal objetivo de um indivíduo é fazer mal a outro e, reativa quando há uma resposta agressiva a uma provocação, em ambos os casos existe uma intenção explícita de prejudicar ou lesar outra pessoa. Já na agressividade instrumental, o autor descreve as situações em que uma pessoa causa dano à outra ou a machuca, mas com intenção de atingir determinado objetivo.

No âmbito esportivo esta classificação, também, é utilizada e Bidutte et al. (2005) dizem que a agressividade instrumental no esporte pode até envolver dano ao adversário, mas a intenção está relacionada com o alcançar de um determinado resultado esportivo positivo ou impedir que o adversário atinja a sua meta. Gabler (1987, apud SAMULSKI, 2002) exemplifica dizendo que um jogador de futebol ao impedir um chute de seu adversário ao gol, executando um carrinho, ele tem como meta impedir o gol adversário, podendo atingi-lo, utilizando-se da agressividade instrumental a favor de seu time.

Bredemeier (2000) também ressalta a questão de a agressividade instrumental ser utilizada como algo positivo dizendo que ela pode ser necessária à competição, pois pode ser utilizada como foco de atenção na defesa ou invasão dos espaços ofensivos, sem partir para comportamentos que associem agressividade com a violência. Samulski (2002) segue o mesmo pensamento, dizendo que essa agressividade pode ser boa no esporte, como por exemplo quando o jogador se esforça para buscar uma bola perdida no voleibol, assim ele estará jogando pelas regras com alta intensidade, mas sem a intenção de lesionar. Hokino e Casal (2001) acrescentam que basta, para isso, que ela seja usada de maneira construtiva e positiva, de acordo com as regras esportivas e culturais, inerentes ao esporte praticado.

Porém, Hokino e Casal (2001) apontam que a agressividade instrumental pode



ser um caminho para a agressão e a violência e, Romero e Silva (2010) asseveram que instrumentalização da agressividade pode, em alguns momentos, transformar-se em hostilidade.

Sendo assim a agressividade é multifatorial, fatores genéticos e ambientais podem influenciar o comportamento agressivo, porém alguns autores (BIAGGIO, 1998; DIAS, 2000; HOKINO e CASAL, 2001; FRANÇA e YAEGASHI, 2005; GUIMARÃES e PASIAN, 2006; PIETRO e JAEGER, 2008; MENDES et al., 2009; ROMERO E SILVA, 2010) corroboram a mesma opinião dizendo que esses fatores não agem de forma isolada, mas que há sim uma interação entre eles para que possa ocorrer o desenvolvimento deste comportamento.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa se classifica como descritiva, qualitativa, uma vez que descreve determinadas características de populações ou fenômenos, particularmente, como os técnicos das categorias de base de diferentes modalidades coletivas lidam com a agressividade (THOMAS; NELSON, 2002; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ressalta-se a importância que a pesquisa de abordagem qualitativa oferece para o estudo de fenômenos da área da educação, uma vez que a “pesquisa qualitativa busca captar o dinamismo e a complexidade do objeto de estudo, tendo como referência não só o contexto em que ocorre como também sua constituição histórica” (TASSONI, 2008, p.71). Quanto aos procedimentos técnicos, foi realizado um levantamento de dados em campo.

### **Amostra**

A amostra foi composta por dez treinadores das modalidades basquetebol, handebol e futebol atuantes nas categorias de base de uma instituição de formação esportiva, localizada em Barueri. O critério de seleção foi ser técnico de modalidades esportivas coletivas. Cumprindo com todos cuidados éticos exigidos para a realização de pesquisas com seres humanos e com a devida aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie (CEP/UPM nº 1448/04/2012). Todos os participantes tomaram conhecimento dos procedimentos de pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação, podendo a qualquer momento desistir de participar do estudo.

No primeiro momento, foi realizado contato com a Instituição na qual os técnicos atuam com o intuito de obter a autorização para as entrevistas. Obtida a autorização, foi feito contato com os treinadores participantes da pesquisa para o agendamento da entrevista. O próprio pesquisador entrevistou os técnicos, sendo que as entrevistas aconteceram individualmente, sem a presença de outros técnicos, para não contaminar os resultados. As falas foram gravadas em gravador digital e posteriormente transcritas para análise.

## Instrumento de pesquisa

Para esta verificação foi escolhido como instrumento de pesquisa o método do “Discurso do Sujeito Coletivo” (DSC), Lefèvre e Lefèvre (2003).

Neste método utilizam-se questões abertas, previamente elaboradas nas quais os sujeitos podem falar livremente sobre o assunto em questão. Segundo Lefèvre e Lefèvre (2003), o pensamento é algo essencialmente discursivo e só pode ser obtido numa escala coletiva partindo-se de perguntas abertas elaboradas para um conjunto de indivíduos de alguma forma representem essa coletividade, e deixar que esses indivíduos se expressem mais ou menos livremente, produzindo assim um discurso. Questões fechadas não teriam a mesma amplitude de respostas, pois não contemplariam o pensamento individual de cada entrevistado, mas um pensamento pré-definido pelo entrevistador.

A metodologia do DSC é uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal. Para confeccionar os DSCs, Lefèvre e Lefèvre (2003) criaram as seguintes figuras metodológicas: a) Expressões-chave (ECH): pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, demarcadas pelo pesquisador e que revelam a essência do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento e que, em geral, correspondem às questões da pesquisa. b) Ideias centrais (IC): é um nome ou expressão linguística que revela e descreve, de forma sintética, precisa e fidedigna, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar origem, ao DSC. A IC não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos. c) Discurso do Sujeito Coletivo (DSC): é um discurso síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas ECH que têm a mesma IC.

## Coleta de dados

Desta forma, o presente estudo incorporou entrevistas abertas estruturadas, que permitiram ao sujeito discorrer livremente sobre o tema proposto, limitado, entretanto, por um roteiro preestabelecido de 5 questões que nortearam a entrevista com os técnicos. Os depoimentos obtidos foram gravados em gravador digital e, em seguida, transcritos de maneira a recuperar a integridade dos participantes. A transcrição e a organização dos discursos se deram na mesma ordem em que foram realizadas as entrevistas. Os técnicos são identificados ao longo do artigo pela letra S (sujeito), seguida do número da realização da entrevista, exemplo: S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10.

Com os discursos individuais obtidos por meio da entrevista foi confeccionada metodologicamente a expressão do pensamento coletivo. Desta forma, o tratamento dos dados foi organizado de acordo com a metodologia do DSCs de Lefèvre e Lefèvre (2003), que utiliza para tanto os diversos passos da construção do DSC como já

descritos. Iremos apresentar o conteúdo dos discursos mais frequentes podendo, entretanto, descrever outro de acordo com a necessidade da discussão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo estão apresentados de acordo com o objetivo inerente a cada pergunta da entrevista. O produto de cada pergunta permitiu a captação de ideias centrais (ICs) que possibilitaram a construção dos resultados da pesquisa, isto é, os Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs), que serão discutidos mais adiante.

### Compreensão sobre o termo agressividade

Com o objetivo de analisar o conhecimento do treinador com relação ao termo agressividade, foi formulada a seguinte questão “Como você define agressividade?”. A tabela 1 apresenta as ICs captadas, a frequência das respostas e o percentual referente a cada IC desta.

	IC (agressividade)	Frequência	%
A	Comportamento	3	30
B	Comportamento ofensivo físico	3	30
C	Comportamento ofensivo verbal	1	10
D	Instinto	2	20
E	Não definiu	2	20

TABELA 1 – Caracterização das ideias centrais, frequência e percentual de respostas para a pergunta: “Como você define agressividade?”

*DSC1: referente à ideia central: A – Comportamento (S1, S9, S10).*

“A agressividade parte da iniciativa, é o fato do menino querer fazer as coisas fortes em termo de jogo, é ele querer ir forte na bola, ir roubar a bola forte, marcar forte é um menino que tem uma agressividade de jogo. Ela pode ser colocada em uma situação, ou num momento você ser agressivo numa postura, eu acho que as vezes pode ser até positivo a agressividade.”

*DSC2: referente à ideia central: B – Comportamento ofensivo físico (S2, S3, S4).*

“Agressividade acredito que algo como atitudes ofensivas se for num termo assim mais físico, porque, para você conquistar o objetivo de ocupar um espaço você tem que ter um perfil agressivo, se não, você não consegue e é necessária porque o jogo de contato pede. Eles estão jogando em uma situação forte, com intensidade, se o moleque for agressivo, tiver uma atitude agressiva, isso pode ser positivo no ataque se o moleque for “passivão” sic ele não vai conseguir produzir muito, tem que ser um pouco agressivo.”

Observando a Tabela 1, e diante dos dados obtidos dos DSCs verifica-se que o conhecimento dos treinadores em relação ao termo agressividade é compatível com o que afirma Winnicott (1978). Em relação ao DSC 1, referente à ideia central

A – Comportamento—observa-se que a compreensão dos treinadores é que a agressividade está associada a um comportamento positivo e de iniciativa própria do atleta. Ressaltam que no esporte a agressividade é necessária, pois consideram que ela potencializa a atitude de ir em busca de algo, como de uma marcação para roubar uma bola, ou de uma bola que está quase perdida. Winnicott (1978) destaca que a agressividade é algo inerente a natureza humana e que não possui uma conotação negativa, mas sim é algo a ser experimentado, pois é uma das fontes permanentes da vida psíquica do ser, junto com a sexualidade, assim é algo natural e positivo.

Neste caso os treinadores referem-se à agressividade instrumental que segundo Bidutte, et al. (2005) é um comportamento que pode envolver o dano ao adversário, porém, tem como intuito fazer com que a pessoa alcance as suas metas (resultado positivo) ou impedir que outra pessoa alcance as suas metas (por exemplo, impedir um chute ao gol).

### Compreensão sobre o termo violência

Com o objetivo de analisar o conhecimento do treinador com relação ao termo violência, foi formulada a seguinte questão “Como você define violência? ”. A tabela 2 apresenta as ICs captadas, a frequência das respostas e o percentual referente a cada IC desta.

	IC (violência)	Frequência	%
<b>A</b>	Intenção de machucar	4	40
<b>B</b>	Comportamento ofensivo físico e verbal	2	20
<b>C</b>	Índole	2	20
<b>D</b>	Impulso	1	10
<b>E</b>	Não definiu	2	20

TABELA 2 – Caracterização das ideias centrais, frequência e percentual de respostas para a pergunta: “Como você define violência? ”

*DSC1: referente à ideia central: A –Intenção de machucar (S1, S2, S3, S10).*

“Violência é aquela que vai para bater mesmo, é uma atitude que possa vir a lesar e agredir moralmente ou fisicamente o oponente. ”

A tabela 2 apresenta que 40% dos treinadores definiram que a violência é uma atitude tomada com a intenção de machucar uma pessoa e 20% afirmam que a forma de expressar essa violência pode ser de forma física, verbal ou moralmente. Esta definição vai ao encontro com os estudos de Candau et al. (2001) que afirmam que a violência pode ser definida como ato de agredir física, verbal ou moralmente uma pessoa com fins destrutivos. Andrade e Bezerra (2009, p.448) reforçam este conceito quando dizem que a “violência é uma reação relacionada à intenção de destruir e/ ou negar a existência do outro devido à incapacidade do sujeito de usufruir de forma criativa de sua agressividade...”

Outros 20% definiram a violência como uma índole e 10% como instinto, porém Costa (1986) contrapõe esta definição ao dizer que a essência da violência é o desejo de causar mal, humilhar, fazer a outra pessoa sofrer. Assim o autor destaca que a violência é marcada pelo desejo, que caracteriza o um ato pensado para ferir outra pessoa, portanto, não havendo a violência instintiva.

### Compreensão sobre o termo agressão

Com o objetivo de analisar o conhecimento do treinador com relação ao termo agressão, foi formulada a seguinte questão “Como você define agressão?”. A tabela 3 apresenta as ICs captadas, a frequência das respostas e o percentual referente a cada IC desta.

	IC (Agressão)	Frequência	%
A	Intenção de machucar	1	10
B	Comportamento ofensivo físico	1	10
C	Comportamento ofensivo verbal	2	20
D	Não definiu	6	60

TABELA 3 – Caracterização das ideias centrais, frequência e percentual de respostas para a pergunta: “Como você define agressão?”

*DSC4: referente à ideia central: D – Não definiu (S1, S4, S5, S7, S8, S9).*

“E agressão é quando você tira alguma coisa do menino, você pode ser agressivo, mas não precisa ser violento por isso. ”

Como visto na Tabela 3, analisando os resultados apresentados da IC D verifica-se a dificuldade dos treinadores em definir o termo agressão, pois 60% da amostra deu uma definição imprecisa deste termo, muitas vezes confundindo com agressividade.

E outros casos, o termo agressão foi associado com a violência, essa confusão pode ser explicada pela similaridade que existe entre os termos. Segundo Sofia e Cruz (2012) a agressão é uma conduta manifestada com a intenção de destruir, ferir, degradar ou subjugar uma pessoa, inclusive a si próprio, um grupo de pessoas ou um objeto material.

Assim, evidencia-se a similaridade entre agressão e violência, porém ainda existe diferenças que se dá no desencadeamento dessas ações, a agressão é desencadeada por um impulso (LORENZ, 1966) já a violência por um desejo de causar o mal Costa (1986).

### Agressividade instrumental

Com o objetivo de analisar como o treinador lida com a agressividade instrumental deferida por seu atleta, foi formulada a seguinte questão “Quando um jogador de seu time se utiliza da provocação para desestabilizar o adversário, o que você faz?”. A tabela 4 apresenta as ICs captadas, a frequência das respostas e o percentual

referente a cada IC desta.

	IC	Frequência	%
A	Tira do jogo	6	60
B	Conversa com o jogador	4	40
C	Utiliza o fato como estratégia	3	30

TABELA 4 – Caracterização das ideias centrais, frequência e percentual de respostas para a pergunta: Quando um jogador de seu time se utiliza da provocação para desestabilizar o adversário, o que você faz?

*DSC1: referente à ideia central: A – Tira do jogo (S1, S2, S3, S4, S6, S9).*

“A gente corta na hora, tiro da quadra imediatamente, porque daí para passar para uma agressão, passar para uma atitude negativa que pode prejudicar tanto ele como a equipe é um tiro e eu não concordo com esse tipo de estratégia.”

*DSC2: referente à ideia central: B – Conversa com o jogador (S2, S5, S6, S10).*

“Eu falo olha você não está com a cabeça no jogo, está pensando em fazer outra coisa que não tem nada a ver com ganhar ou perder a partida. Depois dos jogos a gente tem uma conversa com eles e pontuo os itens negativos e positivos para discutirmos e a gente tenta mostrar que isso não é a maneira correta de jogar e a gente não quer que isso aconteça como educador a gente tem que chamar este garoto e advertir ele de uma forma que ele entenda que aquela atitude foi errada, que não é legal estar cometendo.”

*DSC3: referente à ideia central: C – Utiliza o fato como estratégia (S7, S8, S9).*

“Eu não peço para fazer isso mas se por ventura o menino fazer e eu ver que ele não está batendo, dando cutucada eu até deixo porque querendo ou não a gente aqui é uma competição e eles irão crescer, irão aprender isso e vai acontecer muito, então se desde o início tiver a oportunidade de ter essa experiência eu já deixo ele vivenciá-la. Aconteceu isso no último jogo nosso onde uma situação de provocação sadia, onde o nosso garoto tentou desestabilizar o outro e ele conseguiu porque o outro não teve função dentro do jogo e a gente conseguiu o objetivo, é uma estratégia.”

Verificando os resultados dos DSCs apresentados, pode observar que 60% dos treinadores têm a atitude de retirar o atleta do jogo quando observa que este está utilizando a agressividade hostil, provocar verbalmente o adversário, com um objetivo instrumental que segundo Bidutte et al. (2005) é utilizada para tentar alcançar de um determinado resultado esportivo positivo ou impedir que o adversário atinja a sua meta.

Os treinadores entrevistados justificam essa atitude alegando que esse tipo de agressividade pode passar rapidamente para uma agressão, caso o adversário revide a provocação, assim torna-se uma atitude negativa que pode prejudicar sua equipe e não dar alguma vantagem. Pujals e Vieira (2002, p. 91) corroboram com essa ideia ao dizerem que “quando o atleta não consegue manter sua agressividade dentro dos limites das regras e do bom senso, atrapalha seu próprio desempenho e até o da sua equipe”. Romero e Silva (2010) apontam que a instrumentalização da agressividade



pode, em algum momento, transforma-se em hostilidade.

Outra atitude tomada por 40% dos treinadores foi a de conversar com o jogador que tomou este tipo de atitude para tentar conscientizá-lo que aquilo é incorreto.

Já 30% dos treinadores disseram utilizar a atitude do atleta como estratégia de jogo, alegando que isso pode desestabilizar o adversário tornando-se um fator positivo para a equipe dentro de uma partida. Outra justificativa é que os atletas terão contato com este tipo de estratégia quando adultos, então é interessante que passem por essa situação o quanto antes. Segundo Geen e Stonner (1971) estes treinadores estão atuando como um reforço positivo para o desenvolvimento do comportamento agressivo. Os autores completam dizendo que crianças que recebem elogios por agredir fisicamente, aumentam o comportamento agressivo mais do que as que não recebem aprovação.

### Postura do treinador frente ao comportamento agressivo

Com o objetivo de analisar como o treinador lida com o comportamento agressivo do atleta, foi formulada a seguinte *questão* “Quando você percebe que um jogador está muito nervoso e agressivo (violento), o que você faz? ”. A tabela 5 apresenta as ICs captadas, a frequência das respostas e o percentual referente a cada IC desta.

	IC	Frequência	%
A	Tira do jogo e conversa	5	50
B	Conversa	8	80
C	Tira do jogo depois volta	2	20

TABELA 5– Caracterização das ideias centrais, frequência e percentual de respostas para a pergunta: Quando você percebe que um jogador está muito nervoso e agressivo (violento), o que você faz?

*DSC1: referente à ideia central: A – Tira do jogo (S1, S4, S6, S7, S8).*

“Se ele estiver muito agressivo eu tiro ele da quadra para tentar se acalmar e tentar ficar mais tranquilo, e se eu perceber que ele continua agressivo ele não volta para o jogo, eu o substituo e tenho uma conversa com ele depois porque eu corro o risco dele machucar alguém ou até machucar ele mesmo.”

*DSC2: referente à ideia central: B – Conversa (S1, S2, S4, S5, S6, S7, S9, S10).*

“Chamo e oriento ele para ficar calmo, tranquilo é importante conversar com ele, explicar que ele iria cometer um erro, explicar para os demais que aquilo seria um erro para que os outros absorvam a informação mostrar que talvez esta situação possa até prejudica-lo no jogo, até o resto da equipe, então peço para ele se acalmar, para ele manter a cabeça no lugar.”

Segundo Bandura (1979) o comportamento agressivo pode ser aprendido mediante um modelo social. O autor enfatiza que condutas indesejáveis podem ser eliminadas mediante modificação de conduta. No DSC1 (50% dos treinadores) e no DSC2 (80% dos treinadores) têm a preocupação de orientar o seu atleta a evitar o

comportamento agressivo com intenção de machucar, alertando que este tipo de conduta é indesejável no âmbito esportivo. A diferença nos discursos (DSC1 e DSC2) está no fato que no DSC1 os treinadores além de orientar seus atletas, também os retiram da partida.

Para Hokino e Casal (2001, p. 1) os treinadores, agindo dessa maneira, podem influenciar na formação da personalidade do atleta de tal forma que pode até mesmo ter consequência na forma dele experimentar e vivenciar sentimentos podendo ele, assim “expressar sua agressividade de maneira adequada, ou seja, poderá se proporcionar um autocontrole, que favorecerá o seu rendimento esportivo e influenciará na sua Educação Social, Cultural e Desportiva”.

## CONCLUSÃO

Com base nos resultados pode-se observar que esta amostra não tem clara a diferença entre agressividade, agressão e violência, e que para muitos a agressividade é entrar “duro” contra o adversário. Acreditam que o comportamento agressivo dentro do esporte é utilizado muitas vezes, como instrumento para busca de uma vantagem sobre o adversário e não é considerado algo negativo, mas necessário para que o atleta tenha uma postura mais combativa e positiva dentro de uma partida.

A possibilidade da agressividade se tornar agressão é grande, pois não há uma mensuração do nível de agressividade instrumental empregada pelo atleta. Considerando que para atingir seu objetivo ele pode ferir a si mesmo ou ao adversário, essa conduta, que de início tem um aspecto instrumental, pode se tornar hostil, agressiva e violenta.

Neste cenário, o treinador de categorias de base tem um papel fundamental, pois ele é um agente social que pode influenciar de maneira positiva ou negativa o comportamento de criança e adolescente que ainda estão em processo de formação. Visto que o comportamento agressivo é uma combinação de fatores que incluem a herança genética e fatores ambientais, caso este atleta, na base, tenha uma pré-disposição genética, a orientação dada pelo treinador poderá ser de fundamental importância na determinação de seu comportamento agressivo como um traço de sua personalidade.

Com base na análise qualitativa realizada neste estudo, podemos concluir os treinadores, em sua maioria sabe diferenciar agressividade instrumental e hostil, mesmo sem saber conceituar estas diferenças. Na prática eles não reforçam a utilização da agressividade instrumental verbal, ou seja, provocação com intuito de desestabilizar emocionalmente o adversário, pois sabem que rapidamente esta agressividade poderá se tornar hostil ou reativa. Quando a agressividade instrumental não é verbal, mas física, como “entrar forte no adversário” sem a intenção de machucar, ela é incentivada.

A maioria dos treinadores demonstrou ter preocupação em orientar seu atleta com o objetivo de evitar o comportamento agressivo, com intenção de machucar, alertando

que este tipo de conduta é indesejável no âmbito esportivo.

Seria importante que estudos em outras regiões fossem realizados a fim de ampliar a compreensão acerca dos conhecimentos, intencionalidades e efetividade das práticas formativas dos treinadores esportivos atuantes em categorias de base, no que se refere a esta complexa e fundamental temática integrante envolvendo o comportamento humano que é a agressividade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. V.; BEZERRA JR, B. Uma reflexão acerca da prevenção da violência a partir de um estudo sobre a agressividade humana. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 2, p. 445-453, 2009.

ANSHEL, M. **Sport psychology: From theory to practice**. Scottsdale: Gorsuch Scarisback, 1994.

BANDURA, A. *Psychological mechanisms of aggression*. In: VONCRANACH, M.; FOPPA, W. K. LEPENIES; PLOOG, D. **Human ethology: Claims and limits of a new discipline**. Cambridge: Cambridge University Press. 1979.

BANDURA, A.; UNDERWOOD, B.; FROMSON, M. E. *Disinhibition of aggressive through diffusion of responsibility and dehumanization of victims*. **Journal of Research in Personality**, v. 9, p. 253-269, 1975.

BARBANTI, V. J. **Formação de sportistas**. São Paulo: Manole, 2005.

BARON, R. A.; RICHARDSON, D. R. **Human aggression**. 2º ed. New York: Plenum, 1994.

BARROSO, M. L. C.; KREBS, R. J.; VELHO, N. M.; FENSTERSEIFFER, A. C. B.; ROTTA, T. M. Fatores que geram violência no futebol: uma análise psicológica na região sul do Brasil. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 9, n. 2, p. 154-158, 2007.

BARROSO, M. L. C.; VELHO, N. M.; FENSTERSEIFFER, A. C. B. A violência no futebol: revisão sócio-psicológica. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 7, n. 1, p. 64-74, 2005.

BARTHOLOMEU, D.; MACHADO, A. A. Estudos iniciais de uma escala de agressividade em competição. **Interação em Psicologia**, v.12, n.2, p. 189-201, 2008.

BERGER, K. S. **O desenvolvimento da pessoa: do nascimento à terceira idade**. Tradução: ALENCAR D, C. Revisão técnica: HENSCHER, C, L. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. 9º ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BIDUTTE, L. C.; AZZI, R. G.; RAPOSO, J. J. B. V.; ALMEIDA, L. S. Agressividade em jogadores de futebol: estudo com atletas de equipes portuguesas. **Psico-USF**, v. 10, n. 2, p. 179-184, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BREDEMEIER, B. The assessment of reactive and instrumental aggression. In: **Wingate Institute for Physical Education and Sport (Org.) Proceeding of the International Symposium of Psychological Interventions in Sport**, p.136-145. Netanya, Israel: Wingate Institute for Physical Education and Sport, 1978.

- BREDEMEIER, B. **The positive effects of instrumental aggression**. 2000. Disponível em <<http://chat.carleton.ca/~jlandgo2/aggression.html>>. Acesso em 10 mai. 2013.
- CANDAU, V. M.; LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G. **Escola e Violência**. 2º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- COSTA, J. F. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DIAS, E. O. Winnicott: agressividade e teoria do amadurecimento. **Revista Natureza Humana**, v. 2, n. 1, p. 9-48, 2000.
- EIBL-EIBSFELD, H. Implications of psychology in training and preparation. In: ORLICK, T.; SALMELA, J. H.; PARTINGTON, J.T. (Org.) **Mental training for coaches and athletes**. Ottawa: Coaching Association of Canada, 1998.
- FERNANDEZ, A. A Agressividade, qual teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FRANÇA, S. L.; YAEGASHI, S. F. R. A agressividade na infância: um estudo sobre suas causas e consequências. **Revista Iniciação Científica CESUMAR**, v. 7, n. 1, p. 11-18, 2005.
- GEEN, R. G.; STONNER, D. Effects of aggressiveness habit strength on behavior in the presence of aggression – related stimuli. **Journal of Personality and Social Psychology** v.17, p.149-153, 1971.
- GONÇALVES, J. C. S.; CARVALHO, C. A. A mercantilização do futebol brasileiro: instrumentos, avançados e resistências. **Caderno EBAP.BR**, v. 4, n. 2, 2006. Disponível em <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/mercantiliza%C3%A7%C3%A3o-do-futebol-brasileiro-instrumentos-avan%C3%A7os-e-resist%C3%Aancias>>. Acesso em 08 abril 2013.
- GUIMARÃES, N. M.; PASIAN, S. R. Agressividade na adolescência: experiência e expressão da raiva. **Revista Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, p. 89-97, 2006.
- HOKINO, M. H.; CASAL, H. M. V. A aprendizagem do judô e os níveis de raiva e agressividade. **Revista Digital Buenos Aires**, v. 6, n. 31, 2001. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd31/raiva.htm>>. Acesso em 15 abril 2013.
- HOUAISS, A., VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. (Orgs.). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O Discurso do Sujeito Coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos)**. Caxias do Sul: Educs, 2003.
- LIMA, M. A.; MARTINS, C. J.; CAPRARO, A. M. Olimpíadas modernas: a história de uma tradição inventada. **Revista Pensar a Prática**, v.12, n. 1, 2009. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/5874/5344>>. Acesso em 15 março 2013.
- LORENZ, K. **On Aggression**. Tradução de: Marjorie Kerr Wilson. Harcourt, Brace & World, 1966.
- MACHADO, A. A.; BRANDÃO, M. R. F. Performance esportiva de adolescentes: influências psicológicas externas. **Motriz**, Rio Claro, v.12 n.3 p.262-268, 2006.
- MACHADO, A. A.; GOMES, R. A.; BRANDÃO, M. R. F.; PRESOTO, D. Especialização esportiva precoce: análise da psicologia do esporte. **Revista Pulsar Revista da Escola Superior de Educação**

**Física de Jundiaí.** v.2, n. 1, 2010. Revista eletrônica. Disponível em <http://www.esef.br/revista/index.php/pulsar/article/viewFile/2/3>. Acesso em 03 abril 2013.

MANUCK, S.B.; FLORY, J. D.; MULDOON, M.F.; FERRELL, R.E. Central nervous system serotonergic responsivity and aggressive disposition in: **PhysiolBehav.** v.77, n 4-5, p. 705-709, 2002.

MCCORD, W.; MCCORD, J. **Origins of crime.** New York: Columbia University Press, 1959.

MENDES, D. D.; MARI, J. de J.; SINGER, M.; BARROS, G. M.; MELLO, A. F. Estudo de revisão dos fatores biológicos, sociais e ambientais associados com o comportamento agressivo. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 31, n. 2, p. 77-85, 2009.

NISHIOKA, S. A.; PERIN, E. A.; SAMPAIO, A. S.; CORDEIRO, Q.; CAPPI, C.; MASTROROSA, R. S.; MORAIS, I. A.; REIS, V. N. S.; ROSÁRIO, M. C.; HOUNIE, A. G. O papel do polimorfismo funcional VNTR da região promotora do gene MAOA nos transtornos psiquiátricos. **Revista psiquiatria clínica**, v. 38, n. 1, p. 34-42, 2011.

PATTERSON, G.R. *Coercive family processes.* Eugene, O.R.: Castalia, 1982.

PEREIRA, J. Violência: Uma Análise do “Homo Brutalis”. **Coleção Atualidade.** v 1. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

PIETRO, P. P.; JAEGER, F. P. Agressividade na infância: análise psicanalítica. **Revista Visão Global**, v. 11, n. 2, p. 217-238, 2008.

PUJALS, C.; VIEIRA, L. F. Análise dos fatores psicológicos que interferem no comportamento dos atletas de futebol de campo. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 13, n. 1, p. 89-97, 2002.

RICC, R. Violência e Perplexidade. **Revista Espaço Acadêmico**, v.1, n. 10, 2002. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/010/10ruda.htm>>. Acesso em 08 abril 2013.

ROMERO, E.; SILVA, M. C. S.. Refletindo sobre a agressividade e coragem como qualidades aos atletas de handebol. **Revista Esporte e Sociedade**, v. 5, n. 13, 2010. Disponível em <<http://www.uff.br/esportesociedade/pdf/es1305.pdf>>. Acesso em 24 março 2013.

SAMULSKI, D. M. **Psicologia do esporte:** manual para a Educação Física, Psicologia e Fisioterapia. Editora Manole; São Paulo; 2002.

SANTOS, A. R. R. Espírito esportivo: fair play e a prática de esportes. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 4, n.4, p.13-28, 2005. Disponível em <<http://www3.mackenzie.com.br/editora/index.php/remef/article/viewFile/1306/1012>>. Acesso em 05 abril 2013.

SHAFFER, D. R. – **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência.** Tradução: Cíntia Regina Pemberton Cancissu. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SOFIA, R.; CRUZ, J. F. Adaptação e características psicométricas da “escala de agressividade e raiva competitiva”: estudo preliminar com futebolistas portugueses. **Gymnasium Revista de Educação Física, Desporto e Saúde**, v. 3, n. 1, p. 218-237, 2012.

SOUZA, M. A.; CASTRO, R. E. F. Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. **Revista Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 4, p. 837-845, 2008.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização.** Tese (Doutorado área de Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2008.

THOMAZ, J.R e NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3ªEd.Artmed, 2002.

VILHENA, J.; MAIA, M. V. C. M. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento antissocial e sua inscrição na cultura contemporânea. **Revista Mal-Estar E Subjetividade**, v. 2,n. 2, p. 27- 58, 2002.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed; 2001.

WIDOM, C.S.; BRZUSTOWICZ, L.M. *MAOA and the "cycle of violence:" chidhood abuse and neglect, MAOA genotype, and risk for violent and antisocial behavior*. **Biol Psychiatry**. v.60, n. 7, p. 684-689, 2006.

WINNICOTT, D. W. **Agressão. Em Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. (Original publicado em 1939).

\_\_\_\_\_. **Collected Papers: Through Paediatricsto Psycho-Analysis**. Tradução de: Textos selecionados: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.

\_\_\_\_\_. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

\_\_\_\_\_. Raízes da agressão. In: \_\_\_\_\_. **Privação e delinquência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994. (Edição original: 1964)

\_\_\_\_\_. A tendência anti-social. In: Winnicott, D. W. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.(Trabalho original publicado em 1951).



## A AUTOIMAGEM CORPORAL DA PESSOA AMPUTADA MEDIANTE O AVANÇO DA TECNOLOGIA

### **Astor Reis Simionato**

Faculdade Anhanguera, Educação Física, Bauru/  
SP.

### **Marina Teixeira Costa**

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de  
Engenharia de Bauru, Bauru/SP.

### **Leandro Oliveira da Cruz Siqueira**

Universidade Estadual Paulista, Instituto de  
Biotecnologia, Rio Claro/SP.  
Centro Universitário (UNIFAFIBE), Bebedouro/SP.

### **Leandro Reginato de Oliveira Galvão**

Faculdade Anhanguera, Fisioterapia, Bauru/SP.

### **Aghata Regina de Oliveira Alves Palmeira**

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de  
Medicina, Botucatu /SP.

### **Juliana Lôbo Froio**

Universidade Estadual Paulista, Instituto de  
Biotecnologia, Rio Claro/SP.

### **Afonso Antônio Machado**

Universidade Estadual Paulista, Instituto de  
Biotecnologia, Rio Claro/SP.

**RESUMO:** Algumas características corporais são percebidas como sinais de beleza, de saúde e de perfeição, enquanto outras carregam o estigma de serem vistas como sinal de feiura, doença ou deficiência. Marcadas pela falta de um membro ou segmento corporal, as pessoas amputadas trazem em seus corpos sinais que as classificam como diferentes, muitas

vezes, sendo identificadas também como seres imperfeitos, anormais e incapazes pela sociedade. Assim, em meio uma sociedade que preza pela perfeita estética corporal, a pessoa amputada passa a ser um corpo fora dos padrões funcionais e morfológicos, diante de uma visão socialmente construída. A amputação acarreta uma alteração da imagem corporal, o indivíduo sente-se física e emocionalmente incompleto. A protetização é capaz de mudar o “olhar sobre si mesmo” da pessoa amputada, muitos tratam a prótese como mecanismos para reconstrução do corpo, ferramenta, ou meio, dando-lhes a normalidade a qual a sociedade prega. Assim, o avanço tecnológico promove-se como uma importante ferramenta fornecedora de recursos para melhoria da autoimagem da sociedade. O desenvolvimento da identidade resulta da interação das diferentes posturas assumidas pelo indivíduo. Muitas são as condutas que se manifestam na vida das pessoas, sendo que a transformação do sujeito advinda deste movimento de morte e vida, em que uma postura é abandonada e outra surge, é que permite a superação da identidade pressuposta e a concretização da identidade como metamorfose em busca da emancipação.

**PALAVRAS-CHAVE:** corpo; protetização; emancipação;

**ABSTRACT:** Some bodily features are

perceived as signs of beauty, health, and perfection, while others carry the stigma of being seen as a sign of ugliness, disease or disability. Marked by the lack of a limb or body segment, amputees bring in their bodies signs that classify them as different, often being identified as imperfect, abnormal and incapable beings by society. Thus, amid a society that values the perfect corporal aesthetics, the amputated person becomes a body outside the functional and morphological standards, against a socially constructed vision. Amputation causes a change in the body image, the individual feels physically and emotionally incomplete. The prosthesis is able to change the “gaze upon itself” of the amputated person, many amputees treat the prosthesis as mechanisms for the reconstruction of their bodies, tool, or environment, giving them the normality to which society preaches. Thus, the technological advance is promoted as an important tool providing resources to improve the self-image to the society. The development of self identity, results from the interaction of the different postures assumed by the individual. There are many behaviors manifested in people’s lives, and the transformation of the subject from this movement of death and life, in which one posture is abandoned and another arises, is that allows the overcoming of the presupposed identity and the concretization of identity as metamorphosis in emancipation’s search.

**KEYWORDS:** body; prosthesis; emancipation;

## 1 | INTRODUÇÃO

No transcorrer dos tempos, o corpo humano não sofreu transformações importantes em sua matriz biológica, mas sua materialidade foi significada pelas sociedades de diferentes formas, tendo como referência costumes, valores estéticos e morais. Inúmeras verdades e diferentes concepções foram e estão sendo construídas a respeito do corpo no decorrer de sua história (PAIVA; GOELLNER, 2008).

É evidente que, na sociedade ocidental contemporânea, o corpo passou a ser visto como um objeto, que ostenta a identidade dos sujeitos. A aparência física, além de ser uma presença inscrita no biológico do corpo, carrega significados que são culturalmente construídos (SANT’ANNA, 2001).

Nesse sentido, algumas características corporais são percebidas como sinais de beleza, de saúde e de perfeição, enquanto outras carregam o estigma de serem vistas como sinal de feiura, doença ou deficiência (SFEZ, 1996, TUCHERMAN, 1999). Marcadas pela falta de um membro ou segmento corporal, as pessoas amputadas trazem em seus corpos sinais que as classificam como diferentes, muitas vezes, sendo identificadas também como seres imperfeitos, anormais e incapazes pela sociedade.

O significado moderno da palavra normal está estreitamente ligado às noções estatísticas da distribuição gaussiana (KIM, 2013), sendo que o eixo vertical central é equivalente à moda amostral, no caso, a maior frequência de dados semelhantes, sendo que, a partir desse eixo, os dados serão classificados em normais ou anormais, de acordo com sua distância em relação ao valor mais frequente da amostra.

Sendo assim, o método estatístico não só instituiu o critério de “normalidade

científica”, mas estabeleceu a categoria de classificações sociais e estéticas em “anormal” (abaixo da média), e também acrescentou ideias de eugenia (acima da média), na qual algumas características são consideradas desejáveis e superiores (KIM, 2013). Esta segmentação estatística tange características corporais, passando a hierarquizar a segregação social, que não é classificada com base em critérios estatísticos, mas sim em valores culturais.

Isso porque, cada vez mais a sociedade atual reproduz o corpo como papel da narrativa de auto-identidade e pertencimento a determinado grupo social (PEREIRA, 2006), sendo o corpo aprovado ou reprovado mediante critérios culturalmente vigentes (GARCIA, 1997).

Para Merleau-Ponty (1996) o corpo constrói o próprio mundo do sujeito, é no corpo que os indivíduos refletem suas experiências de vida e concepções sociais. Inclusive, os autores Sparkes e Smith (2005) defendem o corpo como um agente contador de histórias, por meio desse, pode-se interpretar e dar significado às experiências vividas.

Desse modo, o corpo é um veículo de prazer, o corpo desejado e o corpo desejável se relacionam com a cultura no qual este corpo está inserido, torna-se um objeto de consumo e que consome. Na busca deste modelo corporal, favorece-se o crescimento econômico que visa mostrá-lo, como a indústria da moda, academias de ginástica e cosméticas, por exemplo (NÓBREGA, 2010).

Em meio a uma sociedade que preza pela perfeita estética corporal, a pessoa amputada passa a ser um corpo fora dos padrões funcionais e morfológicos, diante de uma visão socialmente construída. Inclusive, as pessoas não amputadas acabam menosprezando as amputadas, enxergando-as como inferiores por “pré-conceituá-las” como menos eficientes, atribuindo a nomenclatura “*deficiente*” ou “*pessoa com deficiência*” (SIMIONATO; SIQUEIRA; PESSOA-FILHO, 2017), estes feitos tendem a trazer sentimentos de incapacidade e inutilidade por parte dos sujeitos amputados.

Tais alterações corporais, inseridas em uma sociedade que vive a “cultura do espetáculo”, inferiorizam os indivíduos amputados não só esteticamente, mas também significativamente. Portanto, uma amputação representa, para quem vê, mais do que a ausência de um membro, mas uma alteração corporal que classifica a anormalidade. O corpo formado pela soma das partes corporais é o que é enxergado pelas pessoas, mas não é o sentido. O que se sente é o corpo orgânico, único, e a perda de um membro “cadaveriza” o membro amputado tornando o todo novo, mas sem uma parte (ORTEGA, 2005).

Portanto, o corpo representa o Ser enraizado no mundo e todas as suas contradições, passando do objeto para o significado. Merleau-Ponty (1996) estabelece, no corpo, o próprio Ser, pois sem o corpo não se sente, não se é, e nem se faz presente no mundo. E o corpo amputado se representa como algo não-completo, mesmo que cada um seja o próprio corpo, este não se vê como completo frente ao mundo, pois se diferencia em aspectos estruturais e, conseqüentemente culturais (BLOC et al., 2015).

## 2 | AMPUTAÇÃO E AUTO-IMAGEM

A amputação pode ser definida como a ausência definitiva de parte do corpo, resultante de problemas congênitos ou adquiridos (SILVA, 1991, MILLER, 1995) ou ainda como a perda total ou parcial de um ou mais membros (PENDRINELLI; TEIXEIRA, 2005). As amputações adquiridas podem ser oriundas por diversas causas, como metabólicas (aterosclerose e diabetes), para interromper neoplasias com ou sem metástase (tumor), e de maneira traumática (acidentes laborais, automobilísticos e armas de fogo) (PENDRINELLI; TEIXEIRA, 2005).

A amputação acarreta uma alteração da imagem corporal, o indivíduo sente-se física e emocionalmente incompleto, afetando não apenas as suas capacidades físicas, mas sua autoestima, confiança nas suas habilidades e seus projetos futuros (VAZ et al., 2002).

A imagem corporal conceitua-se como a representação que a mente faz sobre o corpo existencial, sendo capaz de tornar-se mais organizada e consciente diante de exposições às diversas experiências. Desse modo, a imagem corporal é dinâmica, mas sua essência é estática, o que legitima a existência singular do ser humano no mundo (CAMPANA; TAVARES, 2009).

Com a perda de parte do corpo, a pessoa amputada pode sofrer uma alteração brusca da imagem corporal, fazendo-se então necessária a reintegração desta imagem ao novo esquema corporal. Esta reintegração irá repercutir no próprio autoconceito do sujeito, e é de fundamental importância que este tenha uma reconstrução positiva da imagem corporal. Caso a reconstrução for negativa, e não condizente com a realidade, o autoconceito do indivíduo também ficará negativo, ampliando valores estigmatizantes, preconceituosos, que tendem a alimentar sentimentos de inferioridade, baixa autoestima, tristeza e até levar a depressão. Além disso, uma percepção negativa da própria imagem corporal cria dificuldades para conscientização das atividades musculares e para aquisição de posturas corretas no processo de reabilitação (BENEDETTO; FORGIONE; ALVES, 2002).

O impacto da perda de um membro leva o indivíduo a vivenciar um processo de luto que pode ser comparado à perda de um familiar próximo (LUCAS et al., 2010). Todo o processo de reintegração corporal no paciente amputado requer a superação da perda física, de projetos futuros, do autoconceito e da imagem corporal que ocorre paulatinamente. Sabe-se que a negação é um mecanismo de defesa usada nesta fase, e que pode ser saudável no processo de luto do paciente amputado (BENEDETTO; FORGIONE; ALVES, 2002).

Quanto maior o conformismo com as convenções sociais, mais as identidades pressupostas são reforçadas, ou seja, são reproduzidas de forma a consolidar uma tradição que interpreta como “normal” o que é social e conseqüentemente histórico. Com os avanços da medicina e da tecnologia protética, uma pessoa amputada pode perfeitamente continuar sua existência com excelente qualidade de vida. Contudo, se

sua identidade pressuposta – como ela se apresenta diante da situação à sociedade – for de uma pessoa fracassada, incapaz e infeliz, por conta da amputação, tal pressuposição pode tornar-se uma “profecia que se auto-realiza”, a despeito do sucesso do atendimento recebido em termos de cirurgia, prótese, e reabilitação (PACHECO; CIAMPA, 2006).

Desta forma, mesmo quando a identidade é percebida como estática, parecendo não sofrer modificação, ela está sendo transformada à medida que, através de ações, “repõe-se” aquilo que a sociedade “põe” como certo, ou seja, aquilo que as normas sociais e a ideologia dominante estabelecem ser o mais adequado, o normal. Esta reposição ocorre quando há a reatualização da identidade pressuposta, por meio de rituais sociais; no entanto, quando há esta reposição, retira-se o caráter de historicidade da identidade (PACHECO; CIAMPA, 2006).

Ressalta-se como importante que a transformação da identidade precisa ser entendida como desenvolvimento integral do indivíduo em todas suas dimensões; a melhora na dimensão emocional leva a melhoras também na dimensão do intelecto, das habilidades motoras e da competência interativa social (PACHECO; CIAMPA, 2006).

### 3 | PRÓTESE, TECNOLOGIA E EMANCIPAÇÃO

As evidências sobre o uso de próteses datam do antigo Egito. O primeiro artefato protético encontrado em uma múmia foi um dedo hálux de madeira cuidadosamente entalhado para substituir um que fora amputado. A perna protética mais antiga constatada data de 300 a.C. e foi descoberta em Cápua, cidade de batalhas de gladiadores na Itália, esta era feita de madeira e cobre (DELLON; MATSUOKA, 2007).

No século XVI as próteses foram criadas de ferro para soldados feridos em batalhas. Um braço de ferro tinha capacidade de fletir totalmente a mão. Em meados do século XIX James Potts criou uma perna com tendões artificiais para levantar o hálux quando dobrava o joelho (DELLON; MATSUOKA, 2007).

O interesse em membros artificiais aumentou durante a Guerra Civil Americana, devido ao enorme número de amputados que surgiram durante esta época. Os primeiros avanços tecnológicos ocorreram primariamente pela descoberta dos anestésicos, pois estes propiciaram a possibilidade de se realizar cirurgias mais longas, de forma que o médico poderia modelar melhor o coto, oferecendo melhor adaptação à prótese (DELLON; MATSUOKA, 2007).

A protetização visa a independência do usuário ao substituir a função do membro perdido (LIANZA, 1995), pois esta perda implica em uma mudança radical nas atividades cotidianas e no estado psicológico do amputado (PAVON, 1975). Essas próteses são constituídas por componentes, como encaixe e articulação de quadril, articulação de joelho e pé, que devem suportar o peso do usuário e absorver a energia cinética decorrente do movimento (BOCOLIN, 2000), devendo ser construídas com materiais



leves e resistentes para evitar seu abandono pelo usuário. Além disso, os materiais da indústria aeroespacial, como a fibra de carbono, têm sido utilizados na fabricação de próteses, proporcionando funcionalidade e conforto (PRENTICE; VOIGHT, 2001), pois aliam baixo peso a alta resistência mecânica (SME, 2008), ressignificando sua utilização ao maximizar os benefícios oferecidos ao usuário.

Os materiais mais utilizados em próteses modulares são titânio, aço inoxidável, polímeros e fibra de carbono enquanto as próteses articuladas de membro inferior fornecidas pelo Ministério da Saúde são fabricadas em fibra de vidro com resina poliéster, material semelhante ao utilizado na produção de piscinas pré-moldadas (LIN-CHAN et al., 2003). Quanto mais pesada for a prótese, maior será o gasto energético e mais lento o caminhar (SCHERER et al., 1999), reduzindo a mobilidade e a produtividade de seu usuário, o que diminui a qualidade de vida e sua satisfação no trabalho e na rotina. Além disso, por razões ergonômicas, a prótese deve evitar que a deambulação forçada provoque desconforto ou sintomas semelhantes as lesões por esforços repetitivos e doenças osteomusculares relativas ao trabalho que podem levar ao abandono do uso da prótese ou a cirurgias corretivas (NEUMANN, 2011).

A prótese possui um papel crucial nas atividades de vida diária da pessoa com amputação, ela atribui funcionalidade em aspectos físicos relacionados a vida pessoal e social do sujeito. Moura e Silva (2005) definem prótese como todo aparato destinado a substituir parte do corpo que fora perdido. As primeiras próteses não apresentavam características ergonômicas e estéticas, consequência não só da desvalorização social do indivíduo amputado, mas também da precária tecnologia existente. Entretanto, atualmente, os materiais utilizados para a confecção das próteses são vários e vem sendo modificados para facilitar e otimizar o uso pelos pacientes. Assim, o avanço tecnológico permitiu que as próteses evoluíssem em aspectos ergonômicos e estéticos (ESQUENAZI, 2004), e segundo alguns autores (MARKS; MICHEL, 2005) esta evolução busca deixar as próteses mais naturais e “invisíveis”.

Desse modo, a tecnologia caminha no sentido de contribuir para a readaptação da identidade do sujeito amputado. A protetização permite uma releitura do trauma de amputação, oferece subsídios para ajudar o amputado, juntamente com seu aceite e enfrentamento, a adaptar-se a esta situação, passando a viver seu cotidiano normalmente em condições funcionais e de satisfação corporal (PAIVA; GOELLNER, 2008).

No entanto, a protetização carrega consigo algumas frustrações, o indivíduo amputado muitas vezes aguarda a prótese como quem aguarda a sua perna perdida, com todas as facilidades anteriores à amputação, sem pensar na adaptação e familiarização inicial (BENEDETTO; FORGIONE; ALVES, 2002).

A atitude reflexiva e a postura autodeterminada possibilitam que, gradativamente, sejam discriminadas atividades que as pessoas amputadas podem retomar mesmo que façam de um modo diferente do que estavam acostumadas. Ao realizar atividades domésticas, profissionais, sociais de forma independente, mostra-se ao outro seu



potencial próprio, provocando reações de admiração, o que a desperta a continuar realizando novas tarefas e a estimulam em sua reabilitação.

A reintegração corporal implica não apenas na incorporação da prótese à imagem corporal, mas na possibilidade de o paciente amputado aceitar-se com e sem a prótese, ou seja, aceitar-se com a ausência do membro amputado. Sendo assim, o amputado deve conviver com três imagens corporais: a do corpo intacto, amputado e com a prótese (BENEDETTO; FORGIONE; ALVES, 2002).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a protetização é fabricada de maneira individualizada, utilizando materiais leves, resistentes e funcionais, permitindo a pessoa amputada atingir a independência física e social (ESQUENAZI, 2004). Nesta perspectiva, Paiva; Goellner (2008) corrobora que a protetização é aliada à aceitação da amputação, gera a construção de um sentimento de evolução, o qual contribui para a superação da perda do indivíduo. Muitos dos indivíduos amputados possuem um sentimento de incompletude e de imperfeição, sentindo-se estrangeiros aos olhos da sociedade. Situação a qual faz com que os mesmos não se sintam pertencentes a nenhum grupo social. De fato, além de promover independência, as próteses atribuem a pessoa amputada valor correspondente a imagem corporal segundo o conceito hegemônico de “normalidade” socialmente construído (HORGAN; MACLAFLAN, 2004), visto que há a utilização de próteses que não permite a recuperação funcional do membro, atribuindo assim apenas a função estética. Assim, o avanço tecnológico é promovido como uma importante ferramenta fornecedora de recursos para melhoria da autoimagem na sociedade.

Entre os amputados são muitos os que não aceitam a amputação, entretanto a protetização é capaz de mudar o “olhar sobre si mesmo” da pessoa amputada, muitos tratam a prótese como mecanismos para reconstrução do corpo, ferramenta, ou meio, para dar-lhes a normalidade a qual a sociedade lhes exige. Porém, algo se faz necessário para potencializar a recuperação e a vida cotidiana do amputado, isso se dá em focar o olhar nas potencialidades do indivíduo e não apenas em suas limitações físicas. E para o “eu próprio” do amputado, deve haver uma ressignificação da vida por completo, entender que a vida não acabou no momento do acidente ou da amputação, e que houve apenas uma transformação a qual deve ser seguida de uma significação da vida e dos prazeres desta (SIMIONATO; SIQUEIRA; PESSOA-FILHO, 2017).

O desenvolvimento da identidade resulta da interação das diferentes posturas assumidas pelo indivíduo. Muitas são as condutas que se manifestam na vida das pessoas, sendo que a transformação do sujeito advinda deste movimento de morte e vida, em que uma postura é abandonada e outra surge, é que permite a superação da identidade pressuposta e a concretização da identidade como metamorfose em busca

da emancipação.

Concluiu-se que, quando o sujeito consegue atribuir um sentido emancipatório a sua experiência de amputação, ele concretiza um novo projeto de vida, superando o conflito gerado pela amputação, através da revisão de valores preconceituosos e estigmatizantes acerca do significado social de ser uma pessoa com deficiência. Tal revisão de valores propicia a re-significação destes e o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva, autodeterminada e emancipatória em sua vida, o que pode gerar, através do agir comunicativo nas trocas com o outro, um reconhecimento social que dá início à modificação de valores sociais, à melhora na qualidade de vida e ao incremento da inclusão social de pessoas com deficiência.

## REFERENCIAS

BENEDETTO, K. M. D.; FORGIONE, M. C. R.; ALVES, V. L. R. **Reintegração corporal em pacientes amputados e a dor-fantasma**. Acta Fisiátrica, v.9, n.2, p.85-89, 2002.

BLOC, L.; MELO, A. K. S.; LEITE, E.; MOREIRA, V. **Fenomenologia do corpo vivido na depressão**. Estudos em psicologia, Natal, v.20, n.4, p.217-228, 2015.

BOCOLIN, F. **Reabilitação - Amputados, Amputações e Próteses**, 2 ed, Robe: São Paulo, 2000.

CAMPANA, A. N. N. B.; TAVARES, M. C. G. C. F. **Avaliação da imagem corporal – instrumentos e diretrizes para a pesquisa**. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

DELLON, B.; MATSUOKA Y. **Prosthetics, Exoskeletons, and Rehabilitation**. IEEE Robotics & Automation Magazine, p.30-34, 2007.

ESQUENAZI, A. **Amputation rehabilitation and prosthetic restoration**. From surgery to community reintegration. Disability and Rehabilitation, v.26, n.14/15, p.831-836, 2004.

GARCIA, R. **A evolução do homem e suas mentalidades – uma perspectiva através do corpo**. Revista Movimento, v.4, n.6, p.61-71, 1997.

HORGAN, O.; MACLAFLAN, M. **Psychosocial adjustment to lower-limb amputation: a review**. Disability and Rehabilitation, v.26, n.14/15, p.837-850, 2004.

KIM, J. H. **O estigma da deficiência física e o paradigma da construção biocibernética do corpo**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2013.

LIANZA, S. **Medicina de Reabilitação**”, 2 ed, Guanabara Koogan: Rio de Janeiro, 1995.

LIN-CHAN, S. J.; NIELSEN, D. H.; YACK, H.J.; HSU, M. J.; SHURR, D. G. **The effects of added prosthetic mass on physiologic responses and stride frequency during multiple speeds of walking ins persons transtibial amputation**. Arch. Phys. Med. Rehab, v.84, n.12, p.1865-1871, 2003.

LUCAS, L. P. P., BARICHELLO, E., ZUFFI, F. B., & BARBOSA, M. H. **A percepção dos portadores de diabetes mellitus tipo 2 em relação à amputação**. Revista Eletrônica de Enfermagem, v.12, n.3, 535-538, 2010.

- MARKS, L.; MICHEL, J. **Artificial limbs**: clinical review – science, medicine, and future. *British Journal of Sports Medicine*, n.323, p.732-735, 2005.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**, (2ªed). São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- MILLER, P. **Fitness programing and physical disability**. Champaign. Human kinetics, 1995.
- MOURA, E. W.; SILVA, P. A. C. **Fisioterapia**: aspectos clínicos e práticos da reabilitação. São Paulo: Artes Médicas, 2005.
- NEUMANN, D. A. **Cinesiologia do Aparelho Musculoesquelético**: fundamentos para reabilitação”, Tradução da 2 ed, Elsevier: São Paulo, 2011.
- NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 393-403, 2010.
- ORTEGA, F. **Corpo e tecnologias de visualização médica**: entre a fragmentação na cultura do espetáculo e a fenomenologia do corpo vivido. *Physis-Revista de Saúde Coletiva*, v.15, n.2, 2005.
- PACHECO, K. M. B.; CIAMPA, A. C. **O processo de metamorfose na identidade da pessoa com amputação**. *Acta Fisiatr.* v.13,n.3, p.163-167, 2006.
- PAIVA, L.L.; GOELLNER, S.V. **Reinventando a vida**: um estudo qualitativo sobre os significados culturais atribuídos à reconstrução corporal de amputados mediante a protetização. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.12, n.26, p.485-97, 2008.
- PAVON, S. J. **Implantes em Ortopedia y Traumatologia**, Editorial Médica Panamericana, 1975.
- PENDRINELLI, A.; TEIXEIRA, W. **Atividade física nas amputações e anomalias congênitas**. In GORGATTI, M.; COSTA, R. *Atividade física adaptada, qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*, São Paulo, 2005.
- PEREIRA, A. **Para uma visão fenomenológica do corpo contemporâneo**. In PEREIRA, A.; COSTA, A.; GARCIA, R. *O desporto entre lugares: o lugar das ciências humanas para a compreensão do Desporto*, p.143-172, Porto, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 2006.
- PRENTICE, W. E.; VOIGHT, M. L. **Techniques of Musculoskeletal Rehabilitation**, McGraw-Hill, USA, 2001.
- SANT’ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo. *Corpo e história*, v.3, p.3-23, 2001.
- SCHERER R. F.; DOWLING, J. J.; FROST, G.; ROBINSON, M.; MCLEAN, K. **Mechanical and Metabolic of Persons with Lower-Extremity Amputations Walking with Titanium and Stainless Steel Protheses**. *Journal of Prosthetics and Orthotics*, v.11, n.2, p.38-42, 1999.
- SFEZ, L. **A saúde perfeita**: crítica de uma nova utopia. Edições Loyola, 1996.
- SILVA, A. *Desporto para deficientes – corolário de uma evolução conceptual*. Dissertação, Universidade do Porto, 1991.
- SIMIONATO, A. R.; SIQUEIRA, L.O.C.; PESSOA-FILHO, D.M. **A relação entre ser humano, sociedade e a tecnologia mediante o avanço da tecnociência**. *Leituras: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, n.233, p.1-6, 2017.
- SME, Society of Manufacturing Engineers. **Fundamentals of Composites Manufacturing**, 2 ed, USA, 2008.

SPARKES, A.; SMITH, B. **When narratives matter**. Medical Humanities, 31, p.81-88, 2005.  
TUCHERMAN, I. **Breve história do corpo e de seus monstros**. Lisboa: Passagens, 1999.

VAZ, I. M.; ROQUE, V.; PIMENTEL, S.; ROCHA, A.; DURO, H. **Caracterização psicossocial de uma população portuguesa de amputados do membro inferior**. Acta médica portuguesa, v.25, n.2, p.77-82, 2002.

## POR UM TRATAMENTO MAIS FLUIDO DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE

### **Naiara Perin Darim**

Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto  
(FAMERP), São José do Rio Preto - SP

### **Patrícia da Silva Fucuta**

Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto  
(FAMERP), São José do Rio Preto - SP

**RESUMO:** O diagnóstico de transtornos de aprendizagem está em evidência, entre eles o TDAH é o mais comum. Para tratar o transtorno é usual a aplicação de medicamentos com metilfenidato, que é o psicoestimulante mais vendido no mundo atualmente. O Brasil é o segundo maior consumidor de Metilfenidato do mundo, o Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos (IDUM) estima que entre 2000 e 2010 o número de caixas vendidas subiu de 71.000 para 2.000.000; e, conforme a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), entre 2010 e 2013 houve um aumento de 75% na prescrição de drogas como a Ritalina para menores de 16 anos.

O desenvolvimento da aprendizagem pode ser relacionado ao desenvolvimento motor já que o equilíbrio das crianças com TDAH é prejudicado. A exclusão social e a não participação em grupos, resultantes do desenvolvimento físico inferior, podem ser mais um fator para dificultar a aprendizagem individual.

Em revisão de literatura na Scielo, encontraram-

se 28 resultados para tratamento do TDAH: 1 analisando aconselhamento familiar, 19 sobre medicamentos, 1 sobre tratamento psicopedagógico, 7 sobre psicoterapia. O tipo de tratamento mais pesquisado não age considerando o desenvolvimento individual, aborda o TDAH como uma falha no funcionamento “mecânico” do cérebro. Se o desenvolvimento humano ocorre de forma integral e as habilidades físicas estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento intelectual, a atividade física deveria presente nas possibilidades de tratamento para o TDAH.

**PALAVRAS-CHAVE:** TDAH; Tratamento Farmacológico; Educação Física e Treinamento.

**ABSTRACT:** The diagnosis of learning disorders is in evidence, among them ADHD is the most common. To treat the disorder it is usual to apply drugs with methylphenidate, which is the best selling psychostimulant in the world today. Brazil is the second largest consumer of Methylphenidate in the world, the Brazilian Institute for the Defense of Users of Medicines (IDUM) estimates that between 2000 and 2010 the number of boxes sold rose from 71,000 to 2,000,000; and according to the National Agency of Sanitary Surveillance (ANVISA), between 2010 and 2013 there was a 75% increase in the prescription of drugs such as Ritalin for children under 16 years.

The development of learning may be related to motor development since the balance of children with ADHD is impaired. Social exclusion and non-participation in groups resulting from inferior physical development may be another factor in making individual learning difficult.

In a literature review in Scielo, 28 results were found for ADHD treatment: 1 analyzing family counseling, 19 on medications, 1 on psychopedagogical treatment, 7 on psychotherapy. The type of treatment most researched does not act considering individual development, addresses ADHD as a failure in the “mechanical” functioning of the brain. If human development occurs in an integral way and physical abilities are directly related to intellectual development, physical activity should be present in the treatment possibilities for ADHD.

**KEYWORDS:** ADHD; Drug Therapy; Physical Education and Training.

## 1 | INTRODUÇÃO

Observa-se um aumento na conscientização sobre saúde mental, percebemos inserção de pessoas com transtornos mentais severos nas escolas e ambientes de trabalho, e os transtornos mentais de grau leve estão sendo mais discutidos e diagnosticados gradativamente. Quando olhamos especificamente para o contexto de ensino e aprendizagem, o transtorno mental em destaque é o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), ele se popularizou na última década no Brasil e no mundo. No Brasil, considera-se que entre 3% e 6% de crianças em idade escolar estejam diagnosticadas com o transtorno.

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento que frequentemente é diagnosticado durante a infância e permanece durante a vida. Estima-se que o TDAH afete aproximadamente 4% das crianças e adolescentes, 5% dos adultos do mundo, atualmente inicia-se também a discussão sobre diagnóstico e tratamento do TDAH na terceira idade. O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é uma das principais causas de procura de ambulatórios de saúde mental de crianças e adolescentes..

O diagnóstico do TDAH pode ser feito em indivíduos com dificuldades para concentrarem-se ou permanecer por períodos mais longos de tempo sem movimentarem-se. Os comportamentos incômodos são observados e uma investigação deve ser feita por uma equipe multidisciplinar especializada no transtorno, embasados no Manual Diagnóstico Estatístico de Doenças Mentais (DSM) os profissionais são capazes de ajudar cada indivíduo. O TDAH consta do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) desde as versões DSM III e DSM III-R, a partir da primeira citação a lista de sintomas aumentou e a descrição ficou mais detalhada.

Existem discussões sobre a realização do diagnóstico em pessoas que tem as dificuldades descritas por outras razões, e também sobre a possibilidade de que o diagnóstico do TDAH está se popularizando por tratar-se de uma explicação para o



fracasso escolar que centra o problema no indivíduo e não no sistema de ensino. Consideramos, então, que o rendimento escolar individual não é discussão exclusiva da pedagogia atualmente, extravasou para a medicina (psiquiatria) e depois para a Psicologia como ferramenta para diagnóstico e tratamento.

O TDAH tem alguns possíveis tratamentos, o mais usado é o medicamentoso. As crianças costumam tomar medicações com metilfenidato antes de ir à escola, o efeito desse tipo de medicamento deve ocorrer durante o período escolar. O Brasil é o segundo maior consumidor de metilfenidato do mundo, conforme o Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos (IDUM), em 10 anos, entre 2000 e 2010, o número de caixas desse medicamento vendidas subiu de 71.000 para 2.000.000. Segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), entre 2010 e 2013 houve um aumento de 75% na prescrição de drogas como a Ritalina para menores de 16 anos.

O diagnóstico de transtornos de aprendizagem tornou-se comum, assim pesquisadores revisam métodos de diagnóstico e tratamento. Estudos como os de Capistrano et. al. e Rosa Neto et. al. sugerem que o desenvolvimento motor esteja relacionado ao desenvolvimento da aprendizagem, nesses estudos crianças com TDAH mostram desenvolvimento motor inferior às crianças sem TDAH. Conforme Suzuki et. al. o equilíbrio das crianças com TDAH é significativamente mais baixo do que o das crianças sem TDAH. A influência nos neurotransmissores e dificuldade de manter a atenção são possíveis fatores relevantes para esses resultados, e são consequências do TDAH.

A exclusão social e a não participação em grupos, resultantes do desenvolvimento físico inferior podem dificultar a aprendizagem; uma pessoa com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade pode ter sua dificuldade evidenciada na esfera das atividades físicas, ou ter esse funcionamento alterado. Seguindo as evidências das referidas pesquisas e outras, a educação física deve ser parte das possibilidades de tratamentos para TDAH, isso foi a inspiração para a pesquisa de revisão bibliográfica.

## **2 | METODOLOGIA**

Trata-se de uma revisão bibliográfica, sobre o tratamento do TDAH. A pesquisa foi realizada na Scientific Electronic Library Online (SciELO), considerando publicações em português e inglês, com as palavras-chave “TDAH” e “tratamento”, com acesso livre e gratuito. Todas as publicações encontradas foram lidas e organizadas com o objetivo de observar a presença de diferentes opções para o tratamento do transtorno.

## **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Foram encontradas 43 publicações sobre tratamento do Transtorno do Déficit

de Atenção/Hiperatividade, depois o olhar de cada publicação sobre o fenômeno foi analisado. Entre as quarenta e três publicações encontradas inicialmente, quinze não mencionavam tratamentos ou não abordavam TDAH, dezenove publicações sobre medicamentos, entre eles um sobre medicamentos diferentes do metilfenidato, sete discutiam psicoterapia, uma analisou aconselhamento familiar e uma abordou tratamento psicopedagógico.

O tipo de tratamento mais pesquisado é o medicamentoso, cuja ação tende a melhorar o funcionamento individual, mas não apresenta melhora nos sintomas que incomodam os indivíduos. Não foram encontradas publicações que abordavam a educação física ou atividades físicas em geral e sua contribuição para o tratamento do TDAH. Se a atividade física ajuda no desenvolvimento da imagem corporal e favorece a experimentação e a consciência de si auxiliando o desenvolvimento de habilidades de aprender, seria importante analisar melhor esse caminho, uma proposta de tratamento diferente.

O desenvolvimento humano ocorre de forma integral, as experiências humanas estão interligados ao desenvolvimento geral e à habilidade de aprender. A atividade física ajuda no desenvolvimento da imagem corporal e favorece a experimentação, a consciência de si, conseqüentemente auxiliando o desenvolvimento de habilidades de aprender. Seria interessante um caminho sem o uso de medicação, alinhando acompanhamento pedagógico, orientação familiar e atividades físicas. Então, se o desenvolvimento humano ocorre de forma integral e as habilidades físicas estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento intelectual, a atividade física deveria presente nas possibilidades de tratamento para o TDAH ao lado do acompanhamento familiar e psicopedagógico.

Se o desenvolvimento humano ocorre de forma integral e as habilidades físicas estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento intelectual, a atividade física deveria presente nas possibilidades de tratamento para o TDAH ao lado do acompanhamento familiar e psicopedagógico. Seria interessante um caminho sem o uso de medicação, alinhando acompanhamento pedagógico, orientação familiar e atividades físicas. O tratamento para o TDAH deve ser desenvolvido de acordo com as necessidades individuais de desenvolvimento; para os adolescentes, por exemplo, isso pode significar menos envolvimento dos pais e mais autocuidado, por exemplo.

A procura do problema presente do processo ensino/aprendizado está sendo feita no aprendiz; alguns profissionais defendem o encaminhamento desses indivíduos à saúde em nome do direito à avaliação e diagnóstico, enquanto outros discutem a prioridade de se trabalhar os aprendizes na esfera educacional, e não dentro da área da saúde. O Conselho Federal de Psicologia é o órgão regulador da profissão no Brasil, ele tem um posicionamento definido em relação ao TDAH, participando de uma campanha contra o uso de medicamentos para problemas de ensino/aprendizagem na infância desde 2012.

Patto et.al (1988) debate os motivos do fracasso escolar, inserindo a ideia de

incapacidade historicamente inserida e conectada ao preconceito. Patto descreve historicamente a forma de os estudiosos olharem para demandas escolares e analisa as tentativas de estudar o sucesso educacional a partir de padronizações sociais. Nesse ponto faz-se necessário discutir a situação das políticas públicas na educação do Brasil, que não tem alcançado sucesso acadêmico devido. A saúde parece estar presente na educação como a solução viável para um problema, e é necessário que pesquisadores atentem-se para o fenômeno.

## 4 | CONCLUSÃO

Os sintomas do TDAH tem influências diferentes na funcionalidade de cada indivíduo, algumas pessoas conseguem elaborar estratégias compensatórias e são bem sucedidos, outras podem apresentar dificuldades em aspectos da vida.

O desenvolvimento humano ocorre de forma integral, as experiências humanas estão interligados ao desenvolvimento geral e à habilidade de aprender. A exclusão social e a não participação em grupos dificultam a aprendizagem, é possível que trabalhos com atividades físicas possam romper esse funcionamento.

Com a investigação dessas publicações possibilitaremos a caracterização do tratamento para o TDAH, evidenciando nuances que não foram abordados até o momento.

## REFERÊNCIAS

Agencia Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Recuperado de: <http://portal.anvisa.gov.br/wps/portal/anvisa/home>.

ARROYO, M. G. (2000). **Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos**. Brasília: Em Aberto, Brasília, v. 17, n.7, p. 33-40.

CAPISTRANO, Renata; RIBEIRO CONTREIRA, Andressa; DA SILVA, Juliana; SILVA BELTRAME, Thaís; (2012). **Desempenho motor de escolares com e sem Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)**. ConScientiae Saúde, 76-84.

Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos (IDUM). Recuperado de: <http://idum.org.br/site/>

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. **Para uma crítica da medicalização na educação**. Psicol. Esc. Educ. [online]. 2012. Acesso em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572012000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100014&lng=en&nrm=iso)

PERRENOUD, P. (2003). **Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!** Brasil: Cadernos de Pesquisa, nº 119, pp. 7-26.

ROHDE, L. A., Barbosa, Genário, Tramontina, Silzá, & Polanczyk, G. (2000). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(Suppl. 2), 07-11.

ROSA NETO, Francisco; AMARO, Kassandra Nunes; PRESTES, Daniela Bosquerolli and ARAB, Claudia. (2011). **O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem**. Acesso em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572011000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100002&lng=en&nrm=iso)

SUZUKI, Simone; GUGELMIN, Márcia Regina Garcia; SOARES, Antonio Vinicius. (2005). **O equilíbrio estático em crianças em idade escolar com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Acesso em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/fisio/article/view/18603>

Szasz, T.S. (1970). **The manufacture of madness: a comparative study of the Inquisition and the mental health movement**. New York: Harper & Row.

Tesser, C.D. (2006). **Medicalização social (I): o excessivo sucesso do epistemicídio moderno na saúde**. Botucatu: Interface v. 10, n.19. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832006000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832006000100005&lng=en&nrm=iso).

Patto, M. H. S. (1988). **O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso**. Cadernos de Pesquisa, 65, 72-77.

## A INFLUÊNCIA DO EXERCÍCIO FÍSICO NA QUALIDADE DE VIDA É DIFERENTE ENTRE HOMENS E MULHERES?

### Adrielly dos Santos

Curso de Farmácia-Bioquímica. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara – São Paulo. adriellygsantos@gmail.com

### Wanderson Roberto da Silva

Doutor em Alimentos e Nutrição. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara – São Paulo. wandersonroberto22@gmail.com

### Juliana Alvares Duarte Bonini Campos

Docente do Departamento de Alimentos e Nutrição. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara – São Paulo. jucampos@fctfar.unesp.br

**RESUMO:** A qualidade de vida é um conceito utilizado para definir as percepções dos indivíduos frente a diversos contextos da vida. A literatura tem sugerido uma relação significativa entre realização de exercícios físicos e qualidade de vida. O objetivo desse estudo foi verificar o impacto do exercício físico na qualidade de vida de estudantes do sexo feminino e masculino. Participaram 367 universitários (59,7% mulheres) de diferentes cursos de graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP). A versão reduzida do *World Health Organization*

*Quality of Life Questionnaire* (WHOQOL-bref) foi preenchida pelos estudantes. Realizou-se análise fatorial confirmatória do WHOQoL-bref. Um modelo estrutural para cada sexo foi testado sendo os fatores do WHOQoL-bref as variáveis dependentes e o exercício físico (praticante ou não praticante) a independente. Foi adotado nível de significância de 5%. Para as mulheres a média de idade foi de 20,7±2,4 anos e 38,8% relataram praticar exercício físico. Para os homens a média de idade foi de 20,6±2,9 anos e 58,8% relataram praticar exercício físico. O WHOQoL-bref apresentou adequado ajustamento tanto para as mulheres para os homens. No modelo masculino, o exercício físico impactou significativamente nos fatores Físico, Psicológico e Relações Sociais, sendo a qualidade de vida maior entre os estudantes que praticam exercícios físicos. No modelo feminino, não houve impacto significativo do exercício físico na qualidade de vida. Desse modo, sugere-se a elaboração de ações educativas voltadas à prática de exercícios, principalmente, para o público feminino visando conscientizar sobre a importância dessa prática para a qualidade de vida dessa população.

**PALAVRAS-CHAVE:** Qualidade de vida, Exercício físico, Saúde, Psicométrica.

**ABSTRACT:** Quality of life is a concept used to define individuals' perceptions in many contexts

of life. The literature has suggested a significant relationship between physical exercise and quality of life. The aim of this study was to verify the impact of physical exercise on the quality of life of female and male students. A total of 367 university students (59.7% women) of different undergraduate courses at São Paulo State University (UNESP) participated of study. The reduced version of the World Health Organization Quality of Life Questionnaire (WHOQOL-bref) was completed by the students. A confirmatory factorial analysis of WHOQoL-bref was performed. A structural model for each sex was tested, using the WHOQoL-bref factors as dependent variables and the physical exercise as independent variable (practicing or not practicing). A significance level of 5% was used. For women, the mean age was  $20.7 \pm 2.4$  years and 38.8% reported practicing physical exercise. For males, the mean age was  $20.6 \pm 2.9$  years and 58.8% reported practicing physical exercise. WHOQoL-bref's factorial structure was adequate for both women and men. In the male model, the physical exercise had a significant impact on the Physical, Psychological and Social Relations factors, with a higher quality of life among students who exercise. In the female model, there was no significant impact of physical exercise on quality of life. Thus, it is suggested the elaboration of educational actions for the practice of physical exercises, mainly, for the female population to raise awareness about importance of exercises to quality of life of this population.

**KEYWORDS:** Quality of life, Exercise, Health, Psychometrics.

## 1 | INTRODUÇÃO

O termo qualidade de vida não possui uma definição consensual estabelecida, porém, é conhecido que o mesmo trata de um conceito multidimensional, envolvendo diferentes aspectos da vida cotidiana (físicos, psicológicos, sociais ou ambientais). A Organização Mundial da Saúde (OMS) conceitua a qualidade de vida como a percepção do indivíduo quanto à sua posição na vida segundo os padrões, objetivos, preocupações, sistema de valores e o contexto cultural em que está inserido (WHOQOL GROUP, 1998; FLECK et al., 1999; SILVA et al., 2018).

Considerando a amplitude e complexidade desse conceito e o impacto do mesmo na vida dos indivíduos, pesquisadores e profissionais tem desenvolvido formas para sua avaliação, entre as quais pode-se citar os instrumentos psicométricos (EUROQOL GROUP, 1990; WARE & SHERBOURNE, 1992; FLECK et al., 1999). Nesse contexto, foi desenvolvido em 1998, pela OMS o *World Health Organization Quality of Life Questionnaire* (WHOQoL) com propósito de avaliar os principais fatores relacionados à qualidade de vida. Esse instrumento pode ser utilizado em sua versão completa (100 itens) ou reduzida (26 itens) que buscam avaliar quatro fatores (Físico, Psicológico, Relações Sociais e Meio Ambiente) e a qualidade de vida pode ser estimada tanto a partir de uma visão geral quanto considerando cada fator específico. A versão reduzida tem sido amplamente utilizada em diferentes amostras e sua validade considerada adequada em diferentes contextos (OLIVEIRA, CARVALHO, & ESTEVES, 2016;



SHAWVER et al., 2016).

A literatura tem apontado muitos aspectos que podem interferir na qualidade de vida dos indivíduos como, por exemplo, alimentação (DE LA RIE, NOORDENBOS, & VAN FURTH, 2005; Williams et al., 2005), imagem corporal (KAKESHITA & ALMEIDA, 2006; MIRANDA et al., 2012), preocupação com a saúde (WILSON & CLEARY, 1995; BIZE, JOHNSON & PLOTNIKOFF, 2007), sexo (MIRANDA et al., 2012) e exercícios físicos (FARRELL et al., 1998; DE MELLO et al., 2005; SILVA et al., 2010). Entre esses pode-se destacar a prática de exercícios físicos.

Silva et al. (2010) destacam a contribuição positiva e significativa da prática de exercícios físicos, no que diz respeito à saúde física, podendo prevenir inúmeras enfermidades, como alterações coronarianas e metabólicas, fragilidade óssea e muscular e doenças crônicas, cujo desenvolvimento podem influenciar na capacidade dos indivíduos de exercer suas atividades cotidianas e laborais, comprometendo, assim, sua qualidade de vida. Ainda, existe também uma relação entre a prática de exercícios físicos e qualidade do sono, sendo que a mesma é considerada pela *American Sleep Disorders Association* como uma intervenção não-farmacológica para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos (LAVIE, 1996; MARTINS, MELLO, & TUFIK, 2001)

Com relação à influência entre a prática de exercícios físicos e aspectos psicológicos Farrel et al. (1998) e De Mello et al. (2005) destacam que essa é capaz de aumentar a autoestima e a satisfação das pessoas com a imagem corporal e com a vida em geral. Deve-se ressaltar que os itens componentes do fator psicológico do WHOQoL buscam avaliar diferentes aspectos como, por exemplo, sentimentos positivos e negativos, pensamentos, aprendizagem, memória, concentração, autoestima e imagem corporal (FLECK et al. 1999). Assim, esse fator aborda a percepção dos indivíduos frente à própria imagem e à realidade em que estão inseridos e os seus sentimentos em relação à essa percepção (BANFIELD & MCCABE, 2002) e, portanto, deve ser considerado.

Outro aspecto avaliado no WHOQoL trata do meio ambiente e relações sociais. Truccolo, Maduro e Feijó (2008) enfatizam que as modalidades esportivas oferecem oportunidade de relacionamento com pessoas diferentes e possibilita a formação de um ambiente onde há compartilhamento de experiências e informações criando um suporte mútuo que pode se estender inclusive para o círculo familiar e despertar no indivíduo uma percepção positiva quanto ao meio em que vive.

Deve-se ressaltar, porém, que a relação entre exercícios físicos e a qualidade de vida pode apresentar variações que dependem da amostra ou do grupo observado, sendo que, a relevância que cada indivíduo atribui aos exercícios e seu impacto nos diferentes fatores que compõem a qualidade de vida pode estar relacionado a diferentes características entre as quais pode-se citar o estado nutricional e o sexo (MIRANDA et al., 2012).

A literatura aponta que a relação entre prática de exercício físico e a qualidade de

vida pode ser diferente dependendo do Índice de Massa Corporal (IMC) do indivíduo. Herman et al. (2012) apontaram que os indivíduos classificados segundo o IMC como desnutridos, com sobrepeso ou obesidade apresentavam pior qualidade de vida do que os eutróficos, contudo, os autores também relataram que nesses grupos a percepção de qualidade de vida era maior entre os indivíduos ativos (ou seja, os que praticavam algum exercício físico). Com relação ao sexo, apesar da literatura apresentar discussões relevantes acerca das peculiaridades relacionadas à realização de exercícios físicos não foram encontrados estudos que mensuraram o impacto dessa característica na qualidade de vida dos indivíduos o que seria relevante para elaboração de estratégias educativas mais direcionadas. Ainda, a identificação do impacto da realização de exercícios físicos nos diferentes fatores inerentes ao conceito qualidade de vida para indivíduos com diferentes características poderá apontar as limitações apresentadas pelos mesmos em relação à interpretação, importância e significado dos exercícios para a vida abrindo assim, a possibilidade de estruturar estratégias educativas que possam ampliar esse conceito. Essa ampliação poderá abrir oportunidade para ressignificação do papel dos exercícios físicos para a qualidade de vida dos indivíduos.

Desse modo, visando expandir o conhecimento das particularidades inerentes a cada amostra e direcionar estratégias tanto de pesquisas quanto de intervenções clínicas, o objetivo desse trabalho foi verificar o impacto do exercício físico na qualidade de vida de estudantes universitários do sexo feminino e masculino.

## **2 | MÉTODOS**

### **2.1 Desenho de estudo e delineamento amostral**

Esse é um estudo observacional do tipo transversal com delineamento amostral não probabilístico por conveniência. Foram convidados a participar do estudo os estudantes de graduação das Faculdades de Ciências Farmacêuticas e Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) do campus de Araraquara-SP. O tamanho mínimo de amostra foi estabelecido seguindo a proposta de Kim (2005). Considerou-se para o cálculo, nível de significância ( $\alpha$ ) de 5%, poder de 80% e 266 graus de liberdade (correspondente ao modelo avaliado). Assim, o tamanho mínimo de amostra foi estabelecido em 96 indivíduos. Considerando uma taxa de absenteísmo de 20%, o tamanho amostral foi corrigido para 119 indivíduos. Essa estimativa foi contemplada tanto para os homens quanto para as mulheres.

### **2.2 Variáveis de estudo e Instrumentos de medida**

Para caracterização da amostra foram levantadas informações referentes à idade (anos), peso e altura referidos (para classificação do estado nutricional antropométrico a partir do índice de massa corporal), sexo e classe econômica do participante. A classe econômica foi estimada utilizando o Critério Brasil (ABEP, 2015).

As variáveis de estudo foram prática de exercício físico (não ou sim) e os fatores do WHOQoL-bref (Físico, Psicológico, Relações Sociais e Meio Ambiente).

O *WHOQoL-bref* foi desenvolvido pelo Grupo de Qualidade de Vida da OMS e é composto por 26 itens, sendo que os itens 1 e 2 avaliam a qualidade de vida em geral e os 24 restantes estão distribuídos em 4 fatores (Físico, Psicológico, Relações Sociais e Meio Ambiente). As opções de resposta seguem escala do tipo *Likert* de 5 pontos, onde quanto maior a pontuação maior a qualidade de vida. A versão em português do WHOQoL-bref foi apresentada por Fleck e seus colaboradores em 2000. No presente estudo, optou-se por utilizar o modelo fatorial do *WHOQoL-bref* apresentado por Silva et al. (2018) em amostra de estudantes universitários o qual é composto por 20 itens e 4 fatores de primeira ordem.

### 2.3 Análise Estatística

A associação entre o estado nutricional antropométrico e a classe econômica com a realização de exercícios físicos foi investigada para cada sexo por meio do teste de qui-quadrado ( $\chi^2$ ) com intuito de verificar se os mesmos poderiam interferir na prática de exercícios. Utilizou-se nível de significância de 5% para tomada de decisão.

Inicialmente, as características psicométricas do WHOQoL-bref para amostra de homens e mulheres (separadamente) foram avaliadas seguindo o exposto por Silva et al. (2018). Estimou-se a validade de construto e a confiabilidade do instrumento. A sensibilidade psicométrica dos itens foi avaliada utilizando-se os valores absolutos de Assimetria ( $As$ ) e Curtose ( $Cu$ ) da distribuição das respostas dadas pelos participantes. A sensibilidade psicométrica foi considerada adequada se  $As < 3$  e  $Cu < 7$  (MARÔCO, 2014). A validade de construto foi avaliada a partir das validades fatorial, convergente e discriminante (CAMPOS & MARÔCO, 2017). A validade fatorial foi estimada por meio da análise fatorial confirmatória (AFC). Utilizou-se como método de estimação a Máxima Verossimilhança (*Maximum Likelihood*) e os índices de qualidade de ajustamento razão qui-quadrado pelos graus de liberdade ( $\chi^2/gl$ ), *Comparative Fit Index* (CFI), *Goodness of Fit Index* (GFI) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). Foram considerados adequados valores de ajustamento  $\chi^2/gl \leq 2,0$ , CFI e GFI  $\geq 0,90$  e RMSEA  $\leq 0,08$  (MARÔCO, 2014) e pesos fatoriais ( $\lambda$ )  $\geq 0,35$  (HAIR et al., 2009). A validade convergente foi avaliada a partir da variância extraída média (VEM) seguindo proposta de Fornell e Lacker (1981) e foi considerada adequada se  $\geq 0,50$ . A validade discriminante foi estimada por análise correlacional (FORNELL & LARCKER, 1981) e considerada adequada se  $VEM_i$  e  $VEM_j \geq \rho_{ij}^2$  ( $\rho_{ij}^2$ : quadrado da correlação entre os fatores  $i$  e  $j$ ). A confiabilidade foi analisada a partir do Coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e da confiabilidade composta (CC) e ambos foram considerados adequados quando  $\geq 0,70$  (MARÔCO & GARCIA-MARQUES, 2006; MARÔCO, 2014).

Após ajustamento do instrumento aos dados, elaborou-se um modelo estrutural (MARÔCO, 2014), o qual foi testado para cada sexo, buscando avaliar o impacto do exercício físico nos fatores do WHOQoL-bref. A prática de exercício físico foi inserida

como variável independente e os fatores do WHOQoL-bref como dependentes. As trajetórias hipoteticamente causais ( $\beta$ ) foram avaliadas utilizando o teste z ( $\alpha=5\%$ ).

Os programas IBM SPSS Statistics (v.22, SPSS An IBM Company, Chicago, IL) e AMOS (v.22, SPSS An IBM Company, Chicago, IL) foram utilizados para realizar as análises.

## 2.4 Procedimentos e Aspectos Éticos

Inicialmente, um horário para a coleta de dados foi previamente acordado com o professor responsável pela disciplina. Todos os estudantes presentes em sala de aula no momento da coleta (2014-2015) foram convidados a participar. O WHOQoL-bref e as questões de caracterização da amostra foram autopreenchidas pelos estudantes, que concordaram em participar do estudo, após esclarecimento do pesquisador acerca dos objetivos da pesquisa e do caráter voluntário da participação. Cabe esclarecer, que foram incluídos apenas os estudantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A realização desse estudo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências Farmacêuticas - UNESP (C.A.E.E. 29896214.0.0000.5426).

## 3 | RESULTADOS

Participaram do estudo 367 estudantes sendo a maioria (59,7%) do sexo feminino. Entre as mulheres a média de idade foi de 20,7 (desvio-padrão=2,4) anos e 38,8% relataram praticar exercícios físicos. Os participantes do sexo masculino apresentaram média de idade de 20,6 (desvio-padrão=2,9) anos e 58,8% relataram praticar exercícios físicos. Na Tabela 1 apresenta-se a caracterização da amostra.

Característica	Sexo			
	Feminino		Masculino	
	n	%	n	%
<b>Área do curso</b>				
Humanas/Sociais	85	38,8	38	25,7
Exatas	99	45,2	101	68,2
Biológicas/Saúde	35	16,0	9	6,1
<b>Estado Nutricional Antropométrico</b>				
Baixo peso	11	5,0	2	1,4
Eutrofia	171	78,1	97	65,5
Sobrepeso	31	14,2	37	25,0
Obesidade	6	2,7	12	8,1
<b>Classe Econômica (renda média mensal)</b>				
A (R\$ 20.888,00)	50	22,8	42	28,4
B (R\$ 4.852,00 / R\$ 9.254,00)	129	58,9	68	45,9

C (R\$ 1.625,00 / R\$ 2.705,00)	40	18,3	36	24,3
D e E (R\$ 768,00)	-	-	2	1,4

Tabela 1. Caracterização da amostra. Araraquara-SP, 2014-2015.

Independente do sexo a maioria dos estudantes pertencia à classe econômica B, frequentava um curso na área de exatas e foi classificada em eutrofia de acordo com o estado nutricional antropométrico.

Na Tabela 2 apresenta-se a distribuição dos participantes, de cada sexo, segundo a prática de exercícios físicos e o estado nutricional e a classe econômica.

Característica	Feminino			Masculino		
	Exercício Físico		p	Exercício Físico		p
	Ausente	Presente		Ausente	Presente	
<b>Estado nutricional</b>						
Baixo peso	8	3		1	1	
Eutrofia	100	71		39	58	
Sobrepeso/Obesidade	26	11	0,297	21	28	0,897 <sup>#</sup>
<b>Classe econômica</b>						
A	27	23		16	26	
B	78	51		25	43	
C e D	29	11	0,195	20	18	0,250

Tabela 2. Distribuição dos participantes de ambos os sexos segundo a prática de exercícios físicos e o estado nutricional antropométrico e a classe econômica. Araraquara-SP, 2014-2015.

<sup>#</sup>O teste de associação foi realizado utilizando apenas as categorias eutrofia e sobrepeso/obesidade

Não houve associação significativa do estado nutricional e da classe econômica com a prática de exercícios físicos relatada pelos estudantes de ambos os sexos.

As medidas de resumo das respostas dadas pelos participantes a cada item do WHOQoL-bref encontram-se na Tabela 3.

Item#	Feminino/Masculino				
	Média	Mediana	Desvio-padrão	Assimetria	Curtose
5	3,75/3,70	4,00/4,00	0,732/0,735	-0,359/-0,078	0,063/0,303
6	4,04/3,84	4,00/4,00	0,853/0,995	-0,661/-0,439	0,092/-0,507
7	3,49/3,61	4,00/4,00	0,719/0,797	-0,237/-0,402	-0,254/-0,239
9	3,42/3,47	3,00/3,00	0,682/0,760	-0,074/0,021	-0,243/0,190
10	3,35/3,69	3,00/4,00	0,778/0,848	0,475/0,102	0,226/-0,807
11	3,62/3,67	4,00/4,00	0,942/0,943	-0,105/-0,277	-0,596/-0,568
12	3,21/3,26	3,00/3,00	0,928/0,950	0,274/0,124	-0,358/-0,152
13	3,86/3,91	4,00/4,00	0,710/0,741	-0,107/-0,051	-0,351/-0,697
14	3,17/3,41	3,00/3,00	0,837/0,856	0,099/-0,031	-0,120/-0,653
16	3,07/3,09	3,00/3,00	1,075/1,039	-0,137/0,030	-0,868/-0,984
17	3,40/3,50	4,00/4,00	0,837/0,869	-0,492/-0,536	-0,133/-0,052
18	3,40/3,55	4,00/4,00	0,874/0,836	-0,285/-0,754	-0,459/0,670
19	3,47/3,45	4,00/4,00	0,890/0,992	-0,574/-0,485	0,292/-0,088

20	3,87/3,82	4,00/4,00	0,838/0,857	-0,736/-0,820	0,695/0,878
21	3,67/3,49	4,00/4,00	0,992/1,072	-0,469/-0,620	-0,103/0,027
22	3,94/3,79	4,00/4,00	0,816/0,883	-0,751/-0,659	0,916/0,436
23	4,03/3,88	4,00/4,00	0,862/0,903	-0,791/-0,769	0,391/0,516
24	3,42/3,49	3,00/4,00	1,043/1,027	-0,287/-0,556	-0,525/-0,082
25	3,27/3,31	3,00/3,00	1,195/1,093	-0,381/-0,329	-0,760/-0,581
26	3,37/3,59	4,00/4,00	0,980/0,910	-0,869/- 1,114	0,090/ 1,119

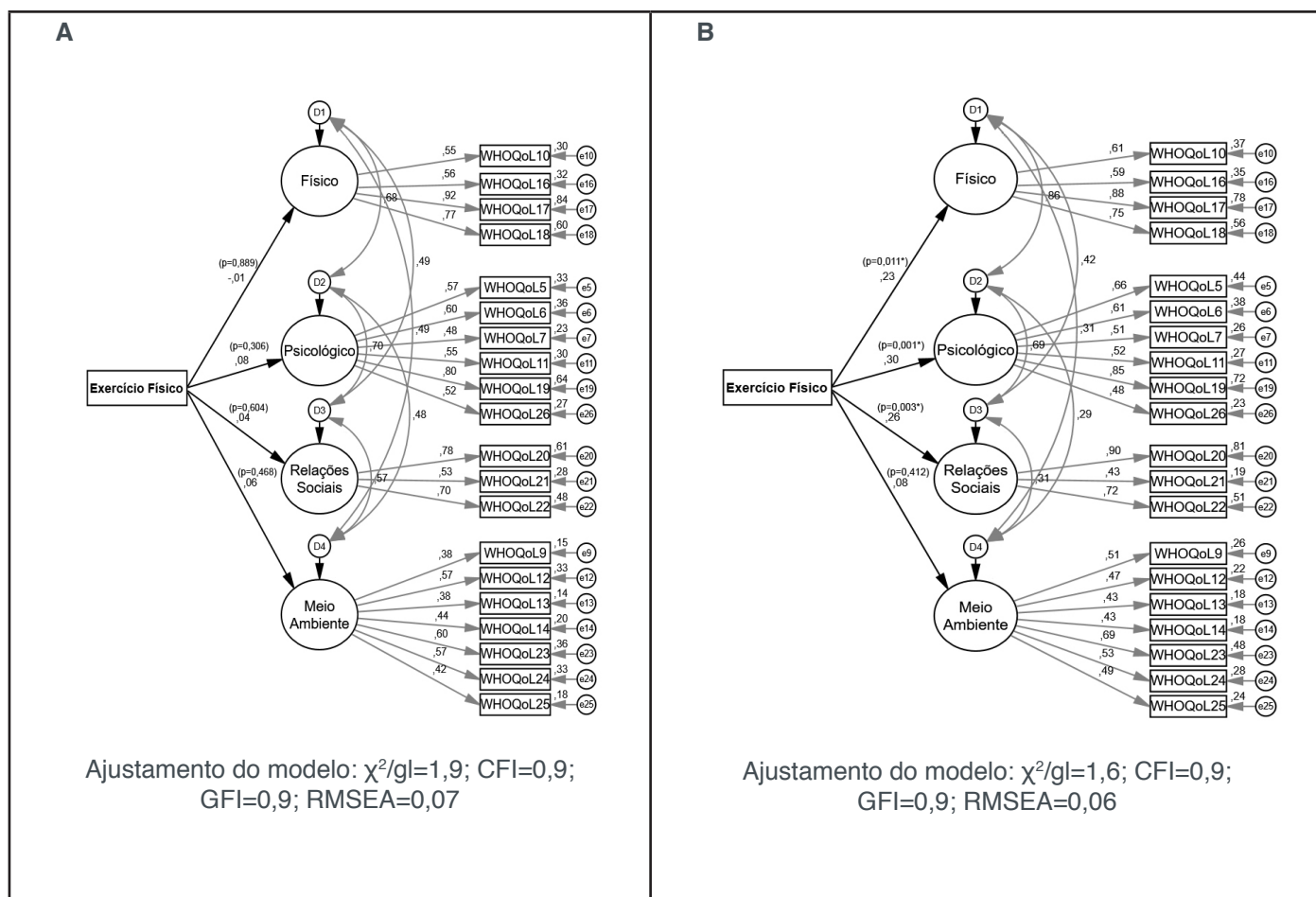
**Tabela 3.** Estatística descritiva das respostas dadas aos itens do *World Health Organization Quality of Life Questionnaire–Bref* (WHOQoL-bref) pelos estudantes universitários. Araraquara-SP, 2014-2015.

#itens numerados de acordo com estudo de Silva et al. (2018), considerou-se para análise apenas os itens componentes da estrutura testada por esses autores em estudo anterior.

Nenhum item apresentou violação severa da normalidade apontando, portanto, adequada sensibilidade psicométrica.

Na Figura 1, encontram-se os modelos estruturais confeccionados para estudantes do sexo feminino e masculino. O WHOQoL-bref apresentou adequado ajustamento tanto para as mulheres quanto para os homens. No modelo masculino, observou-se que o exercício físico impactou significativamente nos fatores Físico ( $p=0,011$ ), Psicológico ( $p=0,001$ ) e Relações Sociais ( $p=0,003$ ) sendo a qualidade de vida significativamente maior entre os praticantes de exercícios. No modelo feminino, não houve impacto significativo do exercício físico na qualidade de vida das estudantes ( $p>0,05$  para todos os fatores).





Nota: \* $p < 0,05$ ; WHOQoL1...=itens do questionário; D1...=erro associado ao fator; e5...=erro associado ao item;  $\chi^2/gf$ =razão de qui-quadrado pelos graus de liberdade; CFI=Comparative Fit Index; GFI=Goodness of Fit Index; RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation. **Figura 1.** Modelo estrutural confeccionado para avaliar a influência do exercício físico nos fatores do World Health Organization Quality of Life Questionnaire–Bref (WHOQoL-Bref) em estudantes do sexo feminino (A) e masculino (B).

## 4 | DISCUSSÃO

Este trabalho buscou investigar o impacto dos exercícios físicos na qualidade de vida de estudantes universitários e encontrou relação significativa apenas na qualidade de vida dos indivíduos do sexo masculino. Para a amostra de estudantes, a prática de exercícios físicos não apresentou associação significativa com o estado nutricional antropométrico e a classe econômica dos participantes.

Para os homens, a prática de exercícios físicos impactou em três dos quatro fatores componentes da qualidade de vida (Físico, Psicológico e Relações Sociais). No que diz respeito ao fator Físico, Bize, Johnson e Plotnikoff (2007) e Machado et al. (2015) também encontraram resultados que corroboram com esse estudo e sugerem que isso ocorre pelo reconhecimento dos exercícios físicos para manutenção da saúde física e sua relação com menores prevalências de doenças crônicas, diabetes, obesidade e melhora da saúde em geral. Em relação ao fator Psicológico, a literatura aponta a crescente preocupação dos homens para adequação aos padrões corporais, onde nota-se a forte valorização da musculatura e para alcançar esse padrão, geralmente,

os indivíduos se engajam em atividades relacionadas à prática vigorosa de exercícios físicos (HIRSCHBRUCH, FISBERG, & MOCHIZUKI, 2008; COSTA, TORRE, & ALVARENGA, 2015). Silva et al. (2012) e Machado et al. (2015) encontraram resultados semelhantes aos apresentados nesse trabalho no que se refere aos aspectos sociais e destacam a contribuição das oportunidades de socialização e fortalecimento das relações pessoais promovidas no ambiente esportivo.

Entre as mulheres, a prática de exercícios físicos não apresentou influência em nenhum fator relacionado à qualidade de vida. Apesar de alguns estudos (MARTINELLI et al., 2008; SILVA et al., 2012) apontarem para existência de diferenças entre os sexos destacando que as mulheres tendem a praticar menos exercícios físicos que os homens, a ausência de impacto dessa atividade na percepção de qualidade de vida é algo que merece discussão. Pode-se especular, que para as mulheres o valor atribuído à prática de exercício não é suficiente para afetar a percepção em relação à sua qualidade de vida o que pode ser reflexo de uma construção inadequada do papel que os exercícios físicos devem ocupar na vida dos indivíduos. Alguns autores (ZACCAGNI et al., 2014; COELHO et al., 2015; PICKETT & CUNNINGHAM 2016) destacam que uma das principais motivações para realização de exercícios entre as mulheres é a perda de peso com foco na alteração da imagem do corpo, contudo, paralelamente são adotadas medidas de controle de peso como, por exemplo, realização de dietas sendo essas mais impactantes para a percepção da qualidade de vida do que os exercícios. Outro aspecto apontado na literatura (VUILLEMIN et al., 2005; MARTINELLI et al., 2008; LANTYER et al., 2016) é que mesmo entre os praticantes de exercícios físicos, as mulheres tendem a apresentar menores escores de qualidade de vida do que os homens o que é justificado pelos menores níveis de autoestima e maiores níveis de estresse e ansiedade observados entre as mulheres. Assim, a realização de programas educativos voltados à conscientização em relação à importância dos exercícios físicos para o bem-estar físico, mental e social pode ser relevante para alteração de hábitos e incorporação de novas atitudes que poderão contribuir para ressignificação do papel dos exercícios físicos e adoção de um estilo de vida mais saudável.

Algumas limitações desse estudo devem ser relatadas. Trata-se de estudo transversal e, portanto, não podem ser estabelecidas relações de causa e efeito entre os aspectos estudados. A prática de exercícios físicos foi investigada a partir de uma questão dicotômica, ou seja, considerou-se apenas o relato dos participantes em relação à prática ou não de exercícios físicos sem considerar aspectos como modalidade, frequência ou intensidade dos exercícios. Contudo, apesar dessas limitações acredita-se que os resultados obtidos nesse estudo podem representar o ponto de partida para futuras investigações e para elaboração de programas e ações educativas individualizadas para cada sexo voltadas à incorporação de um conceito de exercícios físicos relacionado à sua importância dentro de cada aspecto inerente à construção da qualidade de vida. Assim, sugere-se a realização de novos estudos que sejam

capazes de ultrapassar essas limitações e que considerem o contexto universitário e as diferenças entre os sexos visando estabelecer estratégias direcionadas para cada grupo. Ainda, uma investigação detalhada dos motivos relacionados à ausência de impacto observado entre a prática de exercícios físicos e a qualidade de vida entre as mulheres pode ser interessante.

## 5 | CONCLUSÃO

A prática de exercícios físicos impactou significativamente nos aspectos físico, psicológico e relação social da qualidade de vida dos estudantes do sexo masculino. Para as mulheres, a prática de exercícios físicos não impactou na qualidade de vida. Assim, ações educativas devem ser elaboradas, voltadas principalmente para as mulheres visando à elaboração de um conceito mais abrangente do papel que os exercícios físicos podem exercer para melhoria da qualidade de vida.

## 6 | AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP; 2014/03093-2) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## REFERÊNCIAS

ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critério de classificação econômica Brasil - 2015**. Disponível em: <<http://www.abep.org/criterio-brasil>>. Acesso em Junho de 2018.

BANFIELD, S. S. & MCCABE, M. P. An evaluation of the construct of body image. **Adolescence**, v. 37, n. 146, p. 373–393, 2002.

BIZE, R.; JOHNSON J. A. & PLOTNIKOFF, R.C. Physical activity level and health-related quality of life in the general adult population: A systematic review. **Preventive Medicine**, v. 45, n. 6, p. 401–415, 2007.

CAMPOS, J. A. D. B. & MARÔCO, J. Modelagem de equações estruturais: aplicações à validação de instrumentos psicométricos. In: DAMÁSIO, B. F. e BORSA, J. C. (Eds.). **Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos**. São Paulo: Vetor, 2017. Cap. 14, p.323–345.

COELHO, C. G. et al. Body image and nutritional status are associated with physical activity in men and women: The ELSA-Brasil study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 12, n. 6, p. 6179–6196, 2015.

COSTA, A. C. P.; TORRE, M. C. M. D. & ALVARENGA, M.S. Atitudes em relação ao exercício e insatisfação com a imagem corporal de frequentadores de academia. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 3, p. 453–464, 2015.

DE LA RIE, S. M.; NOORDENBOS, G. & VAN FURTH, E. F. Quality of life and eating disorders. **Quality of Life Research**, v. 14, n. 6, p. 1511–1521, 2005.

DE MELLO, M. T. et al. O exercício físico e os aspectos psicobiológicos. **Revista Brasileira de**

**Medicina do Esporte**, v. 11, n. 3, p. 203–207, 2005.

EUROQOL GROUP. EuroQol-a new facility for the measurement of health-related quality of life. **Health Policy**, v. 16, n. 3, p. 199, 1990.

FARRELL, S. W. et al. Influences of cardiorespiratory fitness levels and other predictors on cardiovascular disease mortality in men. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 30, n. 6, p. 899–905, 1998.

FLECK, M. P. et al. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida WHOQOL-bref. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, n. 2, p. 178–183, 2000.

FLECK, M. P. D. A. et al. Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100). **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 21, n. 1, p. 19–28, 1999.

FORNELL, C. & LARCKER, D. F. Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. **Journal of Marketing Research**, v. 18, n. 1, p. 39–50, 1981.

HAIR, J. F. et al. **Multivariate data analysis**. 7th ed. Prentice Hall, 2009, 785p.

HERMAN, K. M. et al. Physical activity, body mass index, and health-related quality of life in Canadian adults. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 44, n. 4, p. 625–636, 2012.

HIRSCHBRUCH, M. D.; FISBERG, M. & MOCHIZUKI, L. Consumo de suplementos por jovens frequentadores de academias de ginástica de São Paulo. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 14, n. 6, p. 539–543, 2008.

KAKESHITA, I. S. & ALMEIDA, S. D. S. Relação entre índice de massa corporal e a percepção da auto-imagem em universitários. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, n. 3, p. 497–504, 2006.

KIM, K. H. The relation among fit indexes, power, and sample size in structural equation modeling. **Structural Equation Modeling**, v. 12, n. 3, p. 368–390, 2005.

LANTYER, A. D. S. et al. Ansiedade e qualidade de vida entre estudantes universitários ingressantes: avaliação e intervenção. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 18, n. 2, p. 4–19, 2016.

LAVIE, P. **The enchanted world of sleep**. New Haven: Yale University Press, 1996, p. 270.

MACHADO, D. G. S. et al. Exercício físico em academia, qualidade de vida e satisfação com a saúde. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, v. 7, n. 4, p. 269–278, 2015.

MARÔCO, J. **Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software & Aplicações**. 2ª edição. Pêro Pinheiro, 2014, 384 p.

MARÔCO, J. & GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? **Laboratório de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 65–90, 2006.

MARTINELLI, L. M. B. et al. Quality of life and its association with cardiovascular risk factors in a community health care program population. **Clinics**, v. 63, n. 6, p. 783–788, 2008.

MARTINS, P. J. F.; MELLO, M. T. & TUFIK, S. Exercício e sono. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 7, n.1, p. 28–36, 2001.

MIRANDA, V. P. N. et al. Insatisfação corporal em universitários de diferentes áreas de conhecimento.

**Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 61, n. 1, p. 25–32, 2012.

OLIVEIRA, S. E. H.; CARVALHO, H. & ESTEVES, F. Toward an understanding of the quality of life construct: Validity and reliability of the WHOQOL-bref in a psychiatric sample. **Psychiatry Research**, v. 244, n. 1, p. 37–44, 2016.

PICKETT, A. C. & CUNNINGHAM, G. B. Physical activity for every body: a model for managing weight stigma and creating body-inclusive spaces. **Quest**, v. 69, n. 1, p. 19–36, 2016.

SHAWVER, Z. et al. An examination of the WHOQOL-BREF using four popular data collection methods. **Computers in Human Behavior**, v. 55, p.446–454, 2016.

SILVA, R. B. et al. Relação da prática de exercícios físicos e fatores associados às regulações motivacionais de adolescentes brasileiros. **Motricidade**, v. 8, n. 2, p. 8–21, 2012.

SILVA, R. S. et al. Atividade física e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 1, p. 115–120, 2010.

SILVA, W. R. et al. Psychometric properties of the World Health Organization Quality of Life Questionnaire-Bref in Portuguese-speaking adults from three different countries. **Trends in Psychiatry and Psychotherapy**, v. 40 “manuscrito aceito para publicação”, 2018.

TRUCCOLO, A. B.; MADURO, P. B. A. & FEIJÓ, E. A. Fatores motivacionais de adesão a grupos de corrida. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 14, n. 2, p. 108–114, 2008.

VUILLEMIN, A. et al. Leisure time physical activity and health-related quality of life. **Preventive Medicine**, v. 41, n. 2, p. 562–569, 2005.

WARE JR, J. E. & SHERBOURNE, C. D. The MOS 36-item short-form health survey (SF-36): I. Conceptual framework and item selection. **Medical Care**, v. 30, n. 6, p. 473–483, 1992.

WHOQOL GROUP. The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQoL): development and general psychometric properties. **Social Science & Medicine**, v. 46, n. 12, p. 1569–1585, 1998.

WILLIAMS, J. et al. Health-related quality of life of overweight and obese children. **JAMA**, v. 293, n. 1, p. 70–76, 2005.

WILSON, I. B. & CLEARY, P. D. Linking clinical variables with health-related quality of life: a conceptual model of patient outcomes. **JAMA**, v. 273, n. 1, p. 59–65, 1995.

ZACCAGNI, L. et al. Body image and weight perceptions in relation to actual measurements by means of a new index and level of physical activity in Italian university students. **Journal of Translational Medicine**, v. 12, p. 12–42, 2014.

## CAPACIDADE FUNCIONAL E PERFIL DE HUMOR DE MULHERES SOBREVIVENTES AO CÂNCER DE MAMA

### **Fernanda Zane Arthuso**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências  
Bauru – SP

### **Carmen Maria Bueno Neme**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências  
Bauru – SP

### **Carlos Eduardo Lopes Verardi**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências  
Bauru – SP

**RESUMO:** Tendo em vista que demandas físicas e psicológicas apresentam relação com redução dos fatores de risco e melhora da qualidade de vida de sobreviventes ao câncer de mama, este estudo visou investigar a capacidade funcional e identificar estados de humor dessa população. Participaram cinco mulheres sobreviventes ao câncer de mama, com idade média de  $57 \pm 2,82$  anos. Para obtenção dos dados, foram aplicados o Teste de Caminhada de 6 minutos e a Escala de Humor de Brunel (BRUMS). Os dados foram analisados mediante cálculos de estatísticas descritivas e o teste não paramétrico de Mann-Whitney. Os resultados pré- e pós- intervenção da capacidade funcional foram respectivamente  $601,4 \pm 46,9$  e  $615,3 \pm 71,07$  metros para a

distância percorrida e  $18,58 \pm 3,8$  e  $18,68 \pm 3,14$  VO<sub>2</sub> ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> para a capacidade cardiorrespiratória, os resultados do perfil de humor foram respectivamente  $4,40 \pm 2,97$  e  $3,20 \pm 1,48$  para tensão,  $3,20 \pm 4,15$  e  $2,60 \pm 3,13$  para depressão,  $1,20 \pm 2,17$  e  $0,80 \pm 1,79$  para raiva,  $10,00 \pm 4,42$  e  $10,40 \pm 1,82$  para vigor,  $3,20 \pm 1,64$  e  $2,0 \pm 2,12$  para fadiga e  $1,40 \pm 0,89$  e  $1,20 \pm 1,30$  para confusão. É necessário estimular a participação de sobreviventes ao câncer de mama em programas de exercícios físicos adequados ao seu perfil, pois a prática regular de exercício físico é indicada para prevenção da recidiva do câncer e para melhora de aspectos psicológicos, sociais e físicos, que podem modificar seu perfil de humor atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Capacidade funcional, Estado de Humor, Câncer de Mama

**ABSTRACT:** Considering that physical and psychological demands are related to the reduction of risk factors and the improvement of the quality of life of survivors of breast cancer, this study aimed to investigate functional capacity and to identify mood states of this population. Five women surviving breast cancer participated, with a mean age of  $57 \pm 2.82$  years. To obtain the data, the 6-minute Walk Test and the Brunel Humor Scale (BRUMS) were applied. Data were analyzed using descriptive statistics calculations and the non-parametric



Mann-Whitney test. The pre- and post-intervention results of the functional capacity were  $601.4 \pm 46.9$  and  $615.3 \pm 71.07$  meters for distance traveled and  $18.58 \pm 3.8$  and  $18.68 \pm 3.14$  VO<sub>2</sub> ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> for cardiorespiratory capacity, the results of the mood profile were respectively  $4.40 \pm 2.97$  and  $3.20 \pm 1.48$  for tension,  $3.20 \pm 4.15$  and  $2.60 \pm 3.13$  for depression,  $1.20 \pm 2.17$  and  $0.80 \pm 1.79$  for anger,  $10.00 \pm 4.42$  and  $10.40 \pm 1.82$  for vigor,  $3.20 \pm 1.64$  and  $2.0 \pm 2.12$  for fatigue and  $1.40 \pm 0.89$  and  $1.20 \pm 1.30$  for confusion. It is necessary to stimulate the participation of breast cancer survivors in physical exercise programs appropriate to their profile, since regular physical exercise is indicated to prevent cancer recurrence and to improve psychological, social and physical aspects that can modify your current mood profile.

**KEYWORDS:** Functional Capacity, Mood state, Breast Cancer

## 1 | INTRODUÇÃO

O câncer de mama é o segundo tipo de doença oncológica mais incidente na população feminina mundial e brasileira (ACS, 2016; INCA, 2018). De acordo com a estimativa realizada pelo Instituto Nacional do Câncer [INCA] (2018), são esperados para os anos de 2018 e 2019 o equivalente a 59.700 casos novos de câncer de mama no Brasil para cada ano do biênio. Felizmente, a taxa de sobrevivência, ou seja, a porcentagem de pacientes que vivem mais de cinco anos após o diagnóstico, aumentou de 78% para 87% para sobreviventes ao câncer de mama no Brasil (ALLEMANI et al., 2015).

O câncer de mama é uma doença complexa devido suas manifestações clínicas e morfológicas variadas e também a magnitude dos efeitos colaterais relacionados ao tratamento, o qual geralmente inclui uma combinação de métodos terapêuticos, como a cirurgia e radioterapia para o tratamento local, e a hormonioterapia, a terapia biológica e a quimioterapia para o tratamento sistêmico (INCA, 2018). O tratamento local (cirurgia e radioterapia), pode ocasionar restrição no movimento do braço homolateral à mama afetada, alterações de paladar, mal-estar geral, fadiga, sonolência, dentre outros efeitos colaterais que devem ser considerados pelos profissionais que prestam atendimento a essa população (SALVAJOLI; SILVA, 2008). Em relação ao tratamento sistêmico (hormonioterapia, terapia biológica e quimioterapia), os possíveis efeitos colaterais incluem perda de cabelo, alterações nas unhas, perda ou aumento do apetite, náusea e vômito, fadiga, aumento do risco a infecções, diarreia dentre outros (ACS, 2016).

Devido ao processo experienciado e aos efeitos colaterais do tratamento, observa-se um declínio no estado funcional em pacientes de câncer de mama logo no primeiro ano do diagnóstico (PETRICK et al., 2014). Tais limitações evocam constantemente a presença da doença, o que repercute em medo e insegurança de não recuperarem sua capacidade plena (SILVA; SANTOS, 2008). A capacidade funcional do indivíduo, conceituada por Pelegrin et al. (2008) e Fernandes et al. (2012) como a habilidade em desempenhar as atividades da vida diária, de executar tarefas físicas e integrar-se

socialmente, é prejudicada nessa população.

Conseqüentemente, mulheres sobreviventes ao câncer de mama podem apresentar modificações no estado de humor. Quando as alterações do humor correspondem a um aumento dos níveis de tensão, raiva e depressão, geram um estado de humor negativo e elevam a probabilidade de distúrbios mentais e físicos. As alterações possuem um efeito dose-resposta, ou seja, quanto mais negativo for o humor, principalmente apresentando altos níveis de tensão e raiva, maior poderá ser a severidade da diminuição da capacidade física e mental disponível. Assim sendo, o humor negativo hostil é um fator de predisposição para muitas doenças crônico-degenerativas (MORGAN et al., 1987; YOUNG, 2007). Em contrapartida às variáveis negativas que compõem o humor (tensão, depressão, raiva, fadiga e confusão), o vigor é uma variável positiva que, quando encontra-se mais elevado em relação aos demais domínios, é denominado “perfil iceberg”, sendo representativo de uma saúde mental positiva (MORGAN et al., 1987). Um perfil oposto ao de iceberg, ou seja, baixo nível de vigor e elevados níveis de humor negativo, é considerado um estado de humor deprimido (BRANDT et al., 2010).

Estudos têm indicado mudanças psicológicas induzidas pelo exercício físico, mais especificamente na relação ao humor positivo e bem-estar. Parece existir uma interação simultânea de mecanismos psicológicos e fisiológicos que contribuem para as mudanças de aspectos relacionados à saúde mental como o humor e bem-estar (MIRANDA; DE MELLO; ANTUNES, 2011). Lane e Lovejoy (2001) sugerem o exercício físico como uma estratégia eficaz para melhora do humor entre participantes que relatam sintomas de humor deprimido. Existe evidência científica de que o exercício físico tem efeito benéfico sobre sintomas de depressão que são comparáveis aos dos tratamentos antidepressivos (DINAS; KOUTEDAKIS; FLOURIS, 2011). Além disso, sessões agudas de exercício físico promovem alterações significativas no estado de humor, independente do tipo e da intensidade do esforço realizado (WERNECK et al., 2012). Portanto, torna-se necessário propor ações preventivas, com o propósito de reduzir ou até eliminar os estressores (DANTAS et al., 2010) visto que a prática do exercício físico ao longo do tempo, pode ser útil para prevenção da saúde mental e instabilidade do humor (BOWEN et al., 2013).

Os benefícios do exercício físico são constantemente discutidos na literatura, associados a um estilo de vida saudável, bem estar e a prevenção de riscos relacionados ao sedentarismo (BLUMENTHAL et al., 2005). A melhora do humor induzida pelo exercício físico é um método eficaz e importante na aquisição de benefícios psicológicos e fisiológicos, proporcionando melhores condições de saúde e qualidade de vida (WERNECK; BARRA FILHO; RIBEIRO, 2005). Embora os resultados demonstrem importantes benefícios do exercício físico para os transtornos de humor, ainda hoje há uma carência de pesquisas sobre o efeito crônico em sobreviventes ao câncer de mama, já que a influência do estado de humor, combinado a um programa de exercício físico, necessita ser avaliado. Tendo em vista que demandas físicas e

psicológicas apresentam relação com redução dos fatores de risco e melhora da qualidade de vida, este estudo visou investigar a capacidade funcional de mulheres sobreviventes ao câncer de mama e identificar estados de humor, estabelecendo assim seu “perfil” de humor.

## 2 | METODOLOGIA

Optou-se pelo tipo de pesquisa experimental, cuja intenção consiste em testar o impacto de uma intervenção sobre determinado resultado (CRESWELL, 2010). Para atender aos objetivos deste estudo, o projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP/Bauru (Número do parecer: 1.460.776). Após aprovação do comitê, as participantes foram recrutadas, consultadas e esclarecidas acerca dos objetivos da pesquisa e do programa de exercícios físicos.

### 2.1 Sujeitos

Participaram 5 mulheres sobreviventes ao câncer de mama que encontravam-se com o procedimento terapêutico de quimioterapia e/ou radioterapia e/ou cirurgia finalizado. Os critérios para a inclusão das participantes foram: a) mulheres que finalizaram o tratamento para câncer de mama há pelo menos 6 meses; b) liberação médica para a prática de atividades físicas de intensidade leve a moderada, obtida por meio do formulário de permissão média elaborado pela pesquisadora e assinada pelo oncologista ou cardiologista; c) idade entre 35 e 65 anos. Fizeram parte dos critérios de exclusão: a) presença de outro tipo de câncer; b) presença de linfedema grau dois ou acima; c) mulheres em tratamento do câncer de mama; d) mulheres cujos médicos não autorizem a prática de exercícios físicos; e) seis faltas consecutivas na intervenção.

### 2.2 Instrumentos de avaliação

De acordo com o Guia do ACSM para Exercício e Sobrevivência ao Câncer (CAMPBELL, 2015), houve um aumento na última década em relação as pesquisas e ao interesse médico no papel do exercício físico para sobreviventes ao câncer. Assim sendo, uma avaliação prévia do paciente é necessária para prescrever e criar programas de exercícios físicos precisos a essa população e para avaliar a eficácia do programa. Os instrumentos de avaliação utilizados no presente estudo foram: o Teste de Caminhada de 6 minutos (TC6’) e a Escala de Humor de Brunel (BRUMS), além da avaliação antropométrica, todos aplicados pré- e pós-intervenção.

Durante a avaliação antropométrica, foram coletados dados como peso e estatura para o cálculo do índice de massa corporal (IMC), circunferência da cintura e do quadril. Por meio desses dados foi possível calcular e identificar a classificação da

relação cintura/quadril de acordo Bray e Gray (1988), os quais apresentam os valores referentes aos limiares de risco a saúde considerando a faixa etária e o sexo.

O Teste de Caminhada de 6 minutos (TC6') foi utilizado para avaliar a capacidade cardiorrespiratória e a capacidade funcional pois este é considerado um teste submáximo de esforço, seguro, válido, confiável e de fácil aplicação (BRITTO; SOUSA, 2006). O teste foi realizado seguindo as diretrizes determinadas pela American Thoracic Society – ATS (ATS, 2002), em local apropriado, previamente demarcado e sem interferências externas. Inicialmente, as participantes foram orientadas a permanecerem em repouso por 10 minutos para avaliação da pressão arterial, da frequência cardíaca e da saturação de oxigênio. Em seguida, foram esclarecidas sobre o teste e solicitadas a percorrerem a maior distância possível em seis minutos de caminhada no percurso estabelecido, uma reta de 30 metros demarcada com cones cada cinco metros. As participantes foram informadas que poderiam diminuir a velocidade e pausar se necessário, mas que o cronômetro continuaria. As participantes caminhavam sozinhas, enquanto a avaliadora, posicionada lateralmente, registrava o número de voltas.

A Escala de Humor de Brunel foi desenvolvida para permitir uma rápida mensuração do estado de humor em populações compostas por adultos e adolescentes (TERRY; LANE; FOGARTY, 2003). Adaptada do Profile of Mood States – POMS (MCNAIR; LORR; DROPPLEMAN, 1971), validado para o português por Rohlfs et al. (2008). A escala é composta por 24 indicadores simples de humor os quais compreendem seis estados subjetivos e transitórios de humor: Tensão (T), Depressão (D), Raiva (R), Vigor (V), Fadiga (F) e Confusão Mental (C). Os fatores T, D, R, F e C são considerados fatores negativos e o Vigor classificado como fator positivo. Por meio da Escala de Humor de Brunel é possível ainda calcular o Distúrbio Total de Humor (DTH), o qual é dado pela seguinte fórmula:  $DTH = (T+D+R+F+C) - V + 100$  (MORGAN et al., 1987).

### 2.3 Procedimento de análise dos dados

Os dados referentes as características socioeconômicas e as informações clínico-médicas foram descritos em termos de frequência absoluta. Para a comparação dos dados pré- e pós-intervenção da Escala de Humor de Brunel e do Teste de Caminhada de 6 minutos, utilizou-se cálculos de estatísticas descritivas e o teste não paramétrico de Mann-Whitney. Em todos os testes estatísticos foi adotado um nível de significância de 0,05. O software utilizado para as análises foi o GraphPad Prism®.

## 3 | DESENHO DO ESTUDO

Com o início da divulgação do programa de exercício físico denominado “Vida Após Câncer”, em diferentes mídias, redes sociais e distribuição de panfletos informativos e cartazes, as interessadas começaram a entrar em contato com a pesquisadora, via e-mail ou telefone, buscando informações sobre o projeto. Nesse momento, foram esclarecidos todos os critérios de inclusão e exclusão de participação na pesquisa, foi

verificado também a disponibilidade para irem até o local de realização dos exercícios físicos, em dias e horários previamente estabelecidos pela pesquisadora.

As interessadas que apresentavam os critérios de seleção e confirmavam a disponibilidade para participar, foram convidadas para uma reunião realizada coletivamente, onde ocorreu a apresentação dos objetivos da pesquisa, orientações sobre a avaliação física e sobre o programa de exercícios físicos, além do esclarecimento de dúvidas e da confirmação da participação.

Na reunião, todas as envolvidas foram solicitadas a autorizarem sua participação na pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberam o Formulário de Permissão Médica, para que o levassem ao seu médico, cardiologista ou oncologista, e o devolvessem devidamente assinado. O formulário consistia em uma liberação médica para a prática de exercícios físico, com as características do programa e um espaço para reformulações necessárias, de acordo com as especificações do paciente. Também foi aceito, ao invés do Formulário de Permissão Médica, atestado médico de liberação para a prática de exercício físico.

Com o aval médico obtido, um novo encontro foi agendado para realização da Entrevista Estruturada, aplicada com o intuito de caracterizar a população alvo, averiguando-se dados sociodemográficos como: idade, data de nascimento, estado civil, etnia, nível de escolaridade e nível socioeconômico. Foram coletados ainda dados clínico-médicos, como informações sobre o diagnóstico e o método terapêutico utilizado.

Após a Entrevista Estruturada, foram realizadas as avaliações mediante agendamento. As participantes foram informadas previamente sobre a necessidade de roupa apropriada para a prática de exercícios, além de terem sido orientadas a evitarem a prática de atividade física e a ingestão de álcool, café e outros estimulantes no dia do teste. Cada participante teve seus dados registrados em uma ficha de Avaliação Física pessoal.

### **3.1 Programa de Intervenção**

As mulheres deste estudo participaram de um programa de exercícios físicos supervisionados e aplicados pelos responsáveis do projeto, que foi oferecido na Praça de Esportes do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru. O programa envolveu exercício aeróbio, treinamento de força, resistência muscular localizada e flexibilidade, com variações de intensidade, duas vezes por semana e duração de aproximadamente 60 minutos por sessão. As cargas de esforço foram monitoradas durante toda a sessão por meio da observação da Frequência Cardíaca (FC) determinada pelo Percentual da Frequência Cardíaca Máxima (%FCmáx), sendo esta estimada pela idade através da fórmula:  $FCmáx = 220 - \text{idade em anos}$ .

Também foi utilizado o método da Percepção Subjetiva de Esforço (PSE)

proposto por Foster et al. (2001) com o objetivo de quantificar a carga de treinamento. O método é baseado no questionamento trinta minutos após o término da sessão de treinamento, a participante deve responder a seguinte pergunta: “Como foi a sua sessão de treino?”. O avaliador instrua a avaliada a escolher um descritor e depois um número de 0 a 10. O valor máximo (10) deve ser comparado ao maior esforço físico realizado pela pessoa e o valor mínimo é a condição de repouso absoluto (0).

O programa de exercícios físicos foi planejado de forma individualizada, a partir da avaliação física realizada e seguiu as recomendações do Colégio Americano de Medicina Esportiva. Assim sendo, foi elaborado um programa de exercício físico de 16 sessões. Cada sessão de exercício foi composta por aquecimento, alongamento, exercício aeróbico do tipo caminhada ou bicicleta ergométrica e exercícios resistidos para os principais grupos musculares, em volume e intensidade adequada ao perfil de cada participante, visando o desenvolvimento da capacidade de resistência muscular localizada, da flexibilidade, da resistência cardiorrespiratória e da capacidade funcional.

No primeiro mês de intervenção, as oito sessões de exercícios resistidos ocorreram duas vezes por semana em blocos de 3 séries de 10 a 15 repetições que variavam para cada participante, assim como a carga, ajustada segundo a percepção subjetiva de esforço. O tempo de repouso entre as séries e os exercícios foi de 1 minuto. No segundo mês de intervenção, os exercícios resistidos ainda eram realizados em blocos de 3 séries de 10 a 15 repetições, mas com o intervalo de 30 segundos. Além disso, eram intercalados com circuitos, ou seja, em um dia da semana o treino era realizado na academia e em outro no formato de circuito nos demais ambientes disponíveis (sala de dança, tablado de ginástica e quadra poliesportiva). Para realização do circuito, eram planejadas oito estações, por onde as participantes permaneciam por determinado tempo ou número de repetições e seguiam para a próxima estação sem intervalo de descanso. Após completada uma volta no circuito, havia repouso de 1 minuto e este era repetido mais duas vezes

## 4 | RESULTADOS

### 4.1 Dados demográficos e clínico-médicos

A média de idade das participantes foi de  $57 \pm 2,82$  anos. Em relação ao nível de escolaridade, apenas uma participante (P4) apresenta formação superior incompleta, sendo a mesma que possui menor nível socioeconômico (C1) segundo o critério de classificação econômica da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2014). Quatro participantes (P1, P2, P3 e P5) apresentam nível superior completo e correspondem em sua maioria a classe socioeconômica A. Nenhuma das participantes exerce atividade profissional atualmente.

Sobre os dados clínico-médicos, a gravidade da doença oncológica pode ser indicada pelo grau de estadiamento, de I a IV, sendo I o de menor gravidade e o IV o



de maior gravidade (NEME, 2005), as participantes situaram-se entre os estadios II e III. Dos seis diagnósticos nas 5 participantes (sendo uma recidiva), 3 casos (P1, P3 e P4) foram diagnosticados antes dos 50 anos de idade e 3 após esta idade. Todas as participantes foram submetidas a mais de um procedimento terapêutico, sendo comum em todas as participantes a quimioterapia e algum procedimento cirúrgico (mastectomia ou quadrantectomia). Além desses, quatro participantes (P1, P2, P3 e P5) também fizeram uso de medicamento oral e três participantes (P1, P2 e P3) também realizaram a radioterapia.

#### 4.2 Resultados da avaliação física

Para caracterização dos dados antropométricos, foram coletados a estatura e o peso para cálculo do índice de massa corporal (IMC) e verificação da classificação correspondente, a circunferência da cintura (CC) e a circunferência do quadril (CQ) para verificar a relação cintura/quadril (RCQ). Os dados de cada participante e a média do grupo nos momentos de avaliação pré e pós intervenção estão expostos na Tabela 1.

		IMC (Kg/m <sup>2</sup> )	Classificação do IMC	RCQ	Categoria de risco
P1	Pré	23,4	Normal	0,75	Moderado
	Pós	23,4	Normal	0,74	Baixo
P2	Pré	26,8	Sobrepeso	0,78	Moderado
	Pós	27,3	Sobrepeso	0,80	Moderado
P3	Pré	22,8	Normal	0,80	Moderado
	Pós	22,6	Normal	0,81	Moderado
P4	Pré	31,1	Obesidade I	0,81	Moderado
	Pós	30,4	Obesidade I	--	
P5	Pré	32,1	Obesidade I	0,83	Moderado
	Pós	32,4	Obesidade I	0,83	Moderado
Média	Pré	27,24 ± 4,27	---	0,79 ± 0,03	---
	Pós	27,22 ± 4,26	---	0,79 ± 0,03	---

Tabela 1 - Dados Antropométricos

Os dados indicam que das cinco participantes, três estão acima do peso, sendo que uma está com sobrepeso (IMC de 26,8 kg/m<sup>2</sup>) e duas com obesidade grau I (IMC de 31,1 kg/m<sup>2</sup> e 32,1 kg/m<sup>2</sup>). Não houve alteração na classificação do IMC ao final da intervenção. No que diz respeito a relação cintura/quadril, as participantes apresentam risco moderado tanto pré quanto pós intervenção, com exceção da P1 que teve classificação alterada para baixo risco pós intervenção. A P4 deixou o programa por problemas de saúde antes de realizarmos a última avaliação das medidas corporais, por essa razão não há valores correspondentes a circunferência da cintura nem do quadril para essa participante no período pós intervenção.

Com os dados obtidos por meio da avaliação física das participantes, foi possível calcular a distância predita para o TC6' (Dpr), verificar a distância total percorrida (Dpe)

e estimar o valor do  $VO_{2\text{ pico}}$ . Os dados encontrados previamente e após a intervenção estão apresentados na Tabela 2. Verifica-se que o desempenho do Teste de Caminhada de 6 minutos, realizado previamente a intervenção, foi superior a distância predita em quatro participantes, indicando uma boa capacidade funcional, com exceção da P3, a qual obteve desempenho menor ao predito para sua idade, peso, altura e sexo.

		Dpr (metros)	Dpe (metros)	$VO_{2\text{ pico}}$ ( $VO_2$ ml.Kg <sup>-1</sup> .min)
P1	Pré	552,6	665	22
	Pós	547,3	668,6	20,7
P2	Pré	494,6	554,3	14,4
	Pós	485,9	518,2	14,8
P3	Pré	630,6	606	22,9
	Pós	625,8	667,3	22,5
P4	Pré	504,6	625	18,5
	Pós	502,5	560,4	16,3
P5	Pré	485,2	557	15,1
	Pós	471,5	662,4	19,1
Média	Pré	533,5 ± 60,1	601,4 ± 46,9	18,58 ± 3,8
	Pós	526,6 ± 62,33	615,3 ± 71,07	18,68 ± 3,14

Tabela 2. Distância Predita, Distância Percorrida e  $VO_{2\text{ pico}}$  pré- e pós-intervenção

Após as 16 intervenções de exercício físico, um novo cálculo da distância predita foi realizado considerando o peso e a idade das participantes no dia da nova avaliação. A média da distância percorrida no TC6' foi de 615,3 ± 71,07 metros, ou seja, 13,9 metros superior a primeira avaliação. Tal resultado sugere uma melhora da capacidade funcional das participantes, apesar de não ser estatisticamente significativo ( $p > 0.05$ ). Ao analisar a média do valor de  $VO_{2\text{ pico}}$  pós-intervenção equivalente a 18,68 ± 3,14  $VO_2$  ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup>, observa-se que este manteve-se baixo, próximo ao valor identificado na primeira avaliação.

Em relação a análise do perfil de humor, a tabela 3 apresenta a média e o desvio padrão dos valores identificados nas variáveis de tensão, depressão, raiva, vigor, fadiga e confusão pré- e pós-intervenção, além do distúrbio total de humor (DTH).

Variáveis do Perfil de Humor	Pré	Pós	p
Tensão	4,40 ± 2,97	3,20 ± 1,48	0,4048
Depressão	3,20 ± 4,15	2,60 ± 3,13	0,9999
Raiva	1,20 ± 2,17	0,80 ± 1,79	0,7222
Vigor	10,00 ± 4,42	10,40 ± 1,82	0,9365
Fadiga	3,20 ± 1,64	2,0 ± 2,12	0,4206
Confusão	1,40 ± 0,89	1,20 ± 1,30	0,9048
DTH	103,4 ± 10,31	99,40 ± 5,81	0,5794

Tabela 3 – Valores referentes as variáveis do perfil de humor e do distúrbio total de humor

Apesar do teste não paramétrico de Mann-Whitney não indicar alterações significativas ( $p < 0,05$ ) ao comparar as médias de cada variável do perfil de humor pré- e pós-intervenção, nota-se diminuição das variáveis negativas como por exemplo tensão, depressão e fadiga e pequeno aumento do vigor, conforme pode ser visualizado no Gráfico 1. Houve também diminuição do distúrbio total de humor, indicando que a intervenção foi positiva.

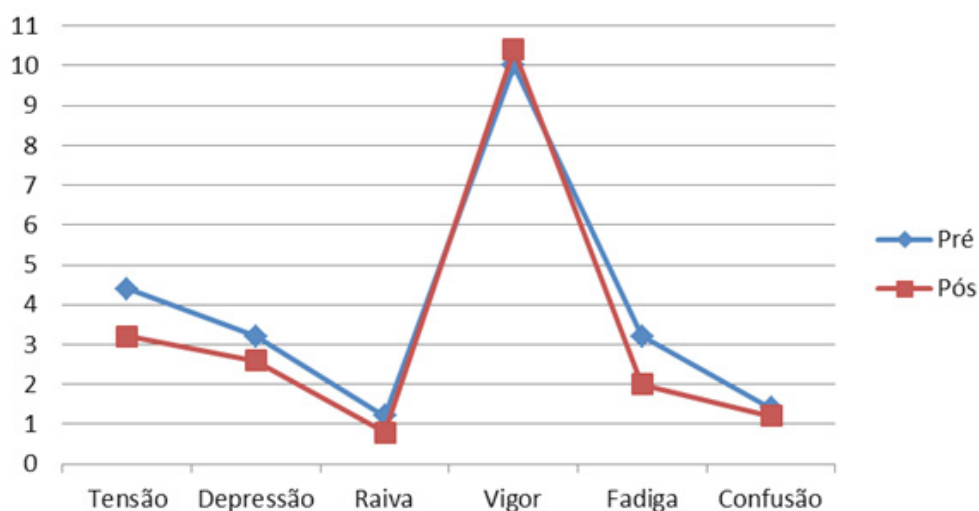


Gráfico 1 - Sobreposição das alterações das variáveis do perfil de humor

## 5 | DISCUSSÃO

O objetivo do estudo foi investigar a capacidade funcional de mulheres sobreviventes ao câncer de mama e classificar os perfis de humor das participantes pré- e pós-intervenção com exercícios físicos. De modo geral, não foram encontrados resultados estatisticamente significativos nas variáveis analisadas ao comparar-se os dois momentos de avaliação.

Os resultados antropométricos demonstraram que três participantes do estudo apresentam-se acima do peso. Sobrepeso e obesidade são fatores de risco relacionados ao comportamento que aumentam a probabilidade do desenvolvimento de inúmeras doenças crônicas, até mesmo do câncer de mama (INCA, 2018). Uma alternativa para controle do peso corporal é a prática de atividade física, conforme demonstrado por Vagenas et al. (2015). Os autores verificaram que sobreviventes ao câncer de mama que cumpriam as diretrizes nacionais de 150 minutos de atividade moderada por semana apresentavam peso corporal clinicamente mais baixos do que as sedentárias ou as insuficientemente ativas. No presente estudo, não houve mudança na classificação do Índice de Massa Corporal, provavelmente devido ao curto período de intervenção e ao fato de que as sessões duravam apenas 120 minutos por semana, valor insuficiente para o objetivo de perda de peso conforme o posicionamento do American College of Sports Medicine (DONNELLY et al., 2009).

Em relação a capacidade funcional, o Teste de Caminhada de 6 minutos revelou

que a média da distância predita (Dpr) na primeira avaliação foi equivalente a 533,5 ± 60,1 metros, enquanto que a distância percorrida (Dpe) apresentou um aumento de 12% desse valor, indicando uma boa capacidade funcional inicialmente e que melhorou ainda mais ao final das dezesseis sessões de exercício físico, atingindo a distância de 615,3 metros. Tal resultado apresentou-se superior ao do estudo de Enright e Sherrill (1998), o qual incluiu a participação de mulheres saudáveis, com idade entre 45 e 79 anos e identificou o valor médio de 494 metros para a distância percorrida.

Na pesquisa realizada por Fernandes et al. (2012), os autores avaliaram a capacidade funcional de 28 indivíduos sedentários (22 mulheres), com idade entre 20 e 30 anos. As mulheres do estudo atingiram uma média de 566,49 metros de distância percorrida, sendo esta superior ao do presente estudo provavelmente devido a idade das participantes. No entanto, ao compararem com a distância predita, obtida por meio da equação de Enright e Sherrill (1998), os autores verificaram que a distância percorrida foi inferior a predita. Fernandes et al. justificam que a equação de predição foi estabelecida para uma população adulta e idosa, diferente dos participantes que compuseram a pesquisa. Mencionam ainda que, não há na literatura equações de referência para prever a distância percorrida no TC6' para uma população jovem, sedentária e brasileira.

As participantes do presente estudo apresentaram boa capacidade funcional, no entanto baixa capacidade aeróbia. É importante mencionar que o teste apresenta limitações, uma vez que foi originalmente desenvolvido para avaliar pacientes severamente comprometidos, com insuficiência cardíaca crônica ou doença pulmonar obstrutiva crônica (CAHALIN et al., 1996). Desse modo, esse teste pode não ser sensível suficiente para avaliar o  $VO_{2\text{ pico}}$  de pacientes com câncer em estágio inicial, dos que já finalizaram o tratamento ou de indivíduos sem comorbidades. Mas se o sujeito é iniciante na prática de exercício físico e se um dos objetivos da pesquisa é avaliar a capacidade funcional, como é o caso do presente estudo, o TC6' é mais adequado do que um teste máximo de esforço (CAHALIN et al., 1996; ACSM, 2015).

Sobre o perfil de humor, apesar não significativa, foi encontrada diminuição das variáveis negativas como depressão e fadiga e pequeno aumento do vigor. Tal resultado é positivo uma vez que as mudanças derivadas do aparecimento da doença podem desencadear distúrbios de humor, auto-estima e sexualidade conforme verificado por Carvalho et al. (2015) que investigaram a prevalência de sintomas depressivos clinicamente importantes (depressão maior) em 51 mulheres com câncer de mama e verificaram que 21,6% das participantes apresentavam sintomas depressivos subsindrômicos.

Na pesquisa de Evangelista et al. (2009), foi verificado que após uma intervenção de dez semanas de exercício aeróbio contínuo constante as variáveis tensão, depressão, raiva, vigor e fadiga apresentaram melhoras significativas em sobreviventes ao câncer de mama. Os autores concluíram que com a melhora da condição física por meio do exercício físico aeróbio, houve redução das variáveis negativas que afetam as

sobreviventes ao câncer de mama pós-tratamento. Mencionam ainda que um programa de exercício aeróbio realizado três vezes por semana, com duração de 30 a 40 minutos e com intensidade monitorada de leve a moderada é seguro e recomendado para essa população. A pesquisa de Sylvester et al. (2017) corrobora com tal achado. Os autores identificaram que o aumento dos níveis de atividade física, em intensidades leve e moderada no primeiro ano após o tratamento, está associado a um menor escore de sintomas depressivos em sobreviventes ao câncer de mama. Em outro estudo, realizado por Evangelista, Santos e Lopes (2012) o qual teve como objetivo analisar a associação entre o nível de atividade física e os estados de humor entre pacientes com câncer de mama tratadas com intuito de cura, os autores identificaram associação dos sentimentos de vigor e fadiga com o nível de atividade física e concluíram que a atividade física é um fator que relaciona-se com melhora nos estados de humor nas mulheres com câncer de mama.

Assim como um maior nível de atividade física influencia positivamente o humor, uma diminuição desse nível parece estar associado a sintomas negativos de humor. Leite et al. (2016) identificou que até mesmo a interrupção por um período curto de duas semanas pode impactar negativamente na capacidade aeróbia e produzir aumento de sintomas como ansiedade, tensão, depressão e raiva-hostilidade, e diminuição do vigor. Portanto, é importante mencionar que além de eficaz, o programa de exercício físico deve ser estimulante para a participante, visando a manutenção de sua prática.

Por essa razão, há necessidade do desenvolvimento de ações efetivas que incluam a participação do profissional de educação física, em conjunto com outros profissionais da área da saúde, e que considerem as particularidades dos indivíduos sobreviventes ao câncer na avaliação física, no planejamento e na aplicação do treinamento. As ações devem visar atenuar as dificuldades e incapacidades causadas pela doença, estimular as potencialidades do indivíduo e contribuir para manutenção da prática de exercício físico para melhor qualidade de sobrevivida. Pois, conforme evidenciado por Sabiston e Brunet (2012), a prática regular de exercício físico promove inúmeros benefícios físicos, psicológicos e sociais.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo experienciado pela pessoa sobrevivente ao câncer de mama, desde o momento do diagnóstico até o fim do tratamento, gera alterações de caráter permanente que repercutem nos diferentes domínios que compõem a qualidade de vida, seja ele físico, psicológico ou social. O Programa de Exercício Físico Vida Após Câncer mostrou-se uma alternativa eficaz nos cuidados prestados às pacientes que tiveram câncer de mama pois, de acordo com os dados obtidos por meio houve melhora na capacidade funcional das participantes e no perfil de humor, pois identificamos a diminuição de variáveis negativas e aumento do vigor. A ausência de um resultado estatisticamente significativo pode ser atribuído ao baixo número de participantes.

A relevância da investigação e acompanhamento dessas variáveis se insere na perspectiva de que estão associadas ao desempenho das atividades da vida diária, proporcionam sentimentos de satisfação, bem-estar e conseqüentemente relacionam-se à qualidade de vida e à saúde das participantes. É necessário proporcionar e estimular a participação de mulheres que realizaram o tratamento do câncer de mama em programas de exercícios físicos adequados ao seu perfil, uma vez que a prática regular de exercício físico é indicada na prevenção contra recidiva do câncer e na melhoria de aspectos psicológicos, sociais e físicos, que podem melhorar seu perfil de humor atual.

## AGRADECIMENTOS

Agência de fomento CAPES

## REFERÊNCIAS

- ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critério de Classificação Econômica Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://www.abep.org/criterio-brasil>> Acesso em: 16 out. 2016.
- ACS – American Cancer Society. **Cancer Facts & Figures 2016**. Atlanta: American Cancer Society, 2016.
- ACSM – American College of Sports Medicine. **Guia do ACSM para exercícios e sobrevivência ao câncer**. 1. ed. São Paulo: Phorte; 2015.
- ALLEMANI, C. et al. **Global surveillance of cancer survival 1995–2009: analysis of individual data for 25 676 887 patients from 279 population-based registries in 67 countries (CONCORD-2)**. *The Lancet*, v. 385, p. 977-1010, 2015.
- ATS - AMERICAN TORACIC SOCIETY. **ATS Statement: guidelines for the six-minute walk test**. *Am. J. Respir. Crit. Care Med.*, v. 166, n.1, p.111–117, 2002.
- BRANDT, R. et al. **Estados de humor de velejadores durante o Pré-Panamericano**. *Motriz*, v. 16, n.4, p. 834-40, 2010.
- BRAY, G. A.; GRAY, D. S. **Obesity. Part I – Pathogenesis**. *Western J. Med.*, v. 149, p. 429-441, 1988.
- BRITTO, R. R.; SOUSA, L. A. P. de. **Teste de caminhada de seis minutos uma normatização brasileira**. *Fisioterapia em Movimento*, Curitiba, v. 19, n. 4, p.49-54, 2006.
- BOWEN, R. et al. **Maintaining sleep and physical activity alleviate mood instability**. *Preventive medicine*, v. 57, n.5, p. 461-465, 2013.
- BLUMENTHAL, J. A. et al. **Effects of exercise and stress management training on markers of cardiovascular risk in patients with ischemic heart disease**. *JAMA: the journal of the American Medical Association*, v. 293, n.13, 1626-1634, 2005.
- CAHALIN, L. P. et al. **The six-minute walk test predicts peak oxygen uptake and survival in patients with advanced heart failure**. *Chest*, v. 110, n. 2, p.325-332, 1996.



- CAMPBELL, K. L. Benefícios da atividade física após um diagnóstico de câncer. In: IRWIN, M. L. (Org.). **Guia do ACSM para exercício e sobrevivência ao câncer**. São Paulo: Phorte, 2015, p. 77-106.
- CARVALHO, S. M. F. et al. **Prevalência de depressão maior em pacientes com câncer de mama**. Journal of Human Growth and Development, v. 25, n1, p.68-74, 2015
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DANTAS, M. A. et al. **Avaliação de estresse em policiais militares**. Psicologia: teoria e prática, v. 12, n.3, p.66-77, 2010.
- DINAS, P. C.; KOUTEDAKIS, Y.; FLOURIS, A. D. **Effects of exercise and physical activity on depression**. Irish journal of medical science, v. 180, n.2, p. 319-325, 2011
- 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**. Med. Sci. Sports Exerc., v. 41, n.2, p. 459-471, 2009.
- ENRIGHT, P. L.; SHERRILL, D. L. **Reference equations for the six-minute walk in healthy adults**. Am. J. Respir. Crit. Care Med., v.158, p. 1384-1387, 1998.
- EVANGELISTA, A. L.; SANTOS, E. M. M.; LOPES, C. R. **Associação entre o nível de atividade física e os estados de humos entre pacientes com câncer de mama tratadas com o intuito de cura**. Revista Brasileira de Medicina, v. 72, n.3, p. 70-76, 2012
- EVANGELISTA, A. L. et al. **Variação da qualidade de vida em pacientes tratadas com câncer de mama e submetidas a um programa de exercício aeróbio**. Revista Brasileira de Medicina, v. 6, n7, p.200-205, 2009
- FERNANDES, P. M. et al. **Teste de caminhada de seis minutos: avaliação da capacidade funcional de indivíduos sedentários**. Rev. Bras. Cardiol., v. 25, n. 3, p.185-191, 2012.
- FOSTER, C. et al. **A new approach to monitoring exercise training**. Journal of Strength and Conditioning Research, v.15, n.1, p.109-115, 2001
- INCA – Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. **Controle do Câncer de Mama**. Disponível em: <[http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/acoos\\_programas/site/home/nobrasil/programa\\_controle\\_cancer\\_mama](http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/acoos_programas/site/home/nobrasil/programa_controle_cancer_mama)> Acesso em: 19 jun. 2018.
- LANE, A. M.; LOVEJOY, D. J. **The effects of exercise on mood changes: the moderating effect of depressed mood**. Journal of sports medicine and physical fitness, v. 41, n.4, p. 539-545, 2001
- LEITE, G. S. F. et al. **Férias do treino? Cuidado, 2 semanas de interrupção provocam alterações fisiológicas e psicobiológicas!** Motricidade, v.12, n1, p.106-114, 2016.
- McNAIR, D. M.; LORR, M.; DROPPLEMAN, L. F. **EITS manual for the Profile of Mood States**. Educational and Industrial Testing Service, 1971.
- MIRANDA, R. E. E. C.; DE MELLO, M. T.; ANTUNES, H. K. M. **Exercício Físico, Humor e Bem-Estar: Considerações sobre a Prescrição da Alta Intensidade de Exercício**. Revista Psicologia e Saúde, v. 3, n.2, 2011
- MORGAN, W. P. et al. **Psychological monitoring of overtraining and staleness**. British journal of sports medicine, v. 21, n.3, p. 107-114, 1987.

- NEME, C. M. B. Ganhos Terapêuticos com psicoterapia breve em serviço de psico-oncologia hospitalar. In: SIMON, C. P. et al. **Formação em Psicologia: Desafios da diversidade na pesquisa e na prática**. São Paulo: Vetor, 2005, p. 39-66
- PELEGRIN, A. K. A. P. et al. **Idosos de uma instituição de longa permanência de Ribeirão Preto: níveis de capacidade funcional**. Arq. Cienc. Saúde, v. 15, n. 4, p. 182-188, 2008.
- PETRICK, J. L. et al. **Functional status declines among cancer survivors: trajectory and contributing factors**. Journal of Geriatric Oncology, v. 5, p. 359-367, 2014.
- ROHLFS, I. C. P. D. M. et al. **A Escala de Humor de Brunel (Brums): instrumento para detecção precoce da síndrome do excesso de treinamento**. Rev. bras. med. esporte, v. 14, n.3, 176-181, 2008
- SABISTON, C. M.; BRUNET J. **Reviewing the benefits of physical activity during cancer survivorship**. American Journal of Lifestyle Medicine, v.6, n.2, p.167-77, 2012
- SALVAJOLI, J. V.; SILVA, M. L. G. Radioterapia. In: CARVALHO, V. A. et al. (Orgs.). **Temas em Psico-oncologia**. São Paulo: Summus, 2008, p. 150-154.
- SILVA, G.; SANTOS, M. A. **“Será que não vai acabar nunca?”: perscrutando o universo do pós-tratamento do câncer de mama**. Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 561-568, 2008.
- SYLVESTER et al. **Changes in light-, moderate-, and vigorous-intensity physical activity and changes in depressive symptoms in breast cancer survivors: a prospective observational study**. Support Care, v. 25, p. 3305-3312, 2017
- TERRY, P. C.; LANE, A. M.; FOGARTY, G. J. **Construct validity of the Profile of Mood States—Adolescents for use with adults**. Psychology of Sport and Exercise, v. 4, n.2, p. 125-139, 2003
- VAGENAS, D. et al. **Weight and weight change following breast cancer: evidence from a prospective, population-based, breast cancer cohort study**. BMC Cancer, v.15, n.28, 2015
- WERNECK, F. Z.; BARA FILHO, M. G.; RIBEIRO, L. C. S. **Mecanismos de melhoria do humor após o exercício: revisitando a hipótese das endorfinas**. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v.13, n.2, p. 135-144, 2005
- WERNECK, F. Z. et al. **Efeito agudo do tipo e da intensidade do exercício sobre os estados de humor**. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, v.15, n.4, p. 211-217, 2012
- YOUNG, S. N. **How to increase serotonin in the human brain without drugs**. Journal of psychiatry & neuroscience: JPN, v. 32, n.6, 2007

**Iago Dezena Tesche Martins**

UNIFAE

**Josvania Panetto**

UNIFAE

**RESUMO:** O tema slackline na escola foi escolhido pois, com o aumento da criminalidade, os pais tem medo de deixarem seus filhos brincarem nas ruas como antes, assim buscamos outras formas de desenvolver algumas habilidades motoras que antes eram adquiridas naturalmente. O slackline é uma modalidade praticada sobre uma fita suspensa, sendo um aparelho relevante para se trabalhar o equilíbrio, visto que esse fator é de suma importância para a vida da criança, com esta modalidade, podemos trabalhar de forma lúdica e ganhar a preferência das crianças. As escolas foram eleitas como o melhor cenário para esta pesquisa durante as aulas de Educação Física, portanto foi feito o termo de consentimento livre e esclarecido para iniciar o trabalho juntamente com o professor da escola. Neste estudo o objetivo foi analisar se há ou não uma melhora no equilíbrio através da pratica da modalidade em alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola no interior do estado de São Paulo, aplicando testes de equilíbrio em duas turmas de mesma faixa etária. Após isso, apenas uma das turmas foi submetida a prática do esporte

por um período de dois meses, o aparelho foi instalado a cerca de 30 centímetros do solo e com proteção de colchonetes, além de total apoio do professor de educação física da unidade escolar, passado este período, foi novamente aplicado os testes nas duas turmas seguidos de novas análises de resultados, verificando se houve ou não uma melhora de equilíbrio nas crianças que praticaram o esporte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Slackline; Escola; Equilíbrio; Educação Física; Crianças.

**ABSTRACT:** The slackline theme at school was chosen because with increased crime, parents are afraid to let their children play on the streets as before, so we look for other ways to develop some motor skills that were previously acquired naturally. The slackline is a modality practiced on a suspended tape, being a relevant apparatus to work the balance, since this factor is of paramount importance for the life of the child, with this modality, we can work in a playful way and win the preference of the children . The schools were chosen as the best scenario for this research during Physical Education classes, so the free and informed consent term was made to begin the work together with the school teacher. In this study the objective was to analyze whether or not there is an improvement in the balance through the practice of the modality in students of the second year of elementary school of a

school in the interior of the state of São Paulo, applying balance tests in two classes of the same age group. After that, only one of the classes was submitted to the practice of the sport for a period of two months, the apparatus was installed about 30 centimeters from the ground and with mattress protection, in addition to full support of the physical education teacher of the school unit, After this period, the tests were again applied in the two classes followed by new analyzes of the results, verifying if there was or not an improvement of balance in the children who practiced the sport.

**KEYWORDS:** Slackline; School; Balance; physical education; Children.

## INTRODUÇÃO

O tema slackline foi escolhido pois, com o aumento da criminalidade nas cidades, os pais das crianças estão com medo de deixarem seus filhos nas ruas para brincar como era feito tempos atrás.

Assim buscou-se outras formas de desenvolver algumas habilidades motoras que antes eram adquiridas naturalmente através do brincar, o slackline é uma modalidade praticada em cima de uma fita suspensa, assim propiciando um melhor ambiente para se trabalhar o equilíbrio, visto que esse fator é de suma importância para a vida da criança. Com esta modalidade, pode-se trabalhar de uma forma lúdica, como uma brincadeira e ganhar a preferência das crianças.

Neste estudo analisou-se se há ou não uma melhora no equilíbrio por meio da prática da modalidade slackline em alunos do 3º ano do ensino fundamental ciclo inicial de uma escola no interior de São Paulo, aplicando testes de equilíbrio nas crianças, após isso, apenas uma das turmas será submetida a prática do esporte por um período de dois meses, passado este tempo, será novamente aplicado os testes de equilíbrio em ambas as turmas e logo em seguida analisar os resultados, verificando se houve ou não uma melhora deste fator nas crianças que foram submetidas a prática do esporte.

Portanto, este estudo busca ajudar os futuros profissionais da área, mostrando os benefícios ou não deste esporte, e assim gerar uma nova opção nas escolas na hora de estar utilizando o equilíbrio com os alunos, um esporte diferente e pouco disseminado no Brasil, podendo ganhar credibilidade no meio escolar através de sua vivência.

## DESENVOLVIMENTO

Inicia-se no Brasil um processo de mudança na escola a partir dos anos 60, uma parte da população que estava longe das escolas passa a ser recebida devido a ampliação do sistema. A escola despreparada encontra-se com uma grande dificuldade de atender a esse novo público, ou seja, sem um processo de adaptação adequado aos novos códigos e valores para o atendimento desta nova clientela que passaram a frequentar as escolas (Abramovay, 2002).

Portanto a escola não pode ser discriminatória, tem que ser inclusiva, e tendo que

elaborar métodos para que todos os alunos sintam interesse pelo que está ocorrendo no âmbito escolar. A educação para Paulo Freire significa o desenvolvimento de sonhos e utopias tanto quanto a necessidade de uma formação técnica, científica e profissional (Abramovay, 2002).

Segundo Delors (2001), a escola é vista como um espaço que traz formas de combater a pobreza, exclusão social, intolerâncias e opressões pois é um lugar de construção do saber sendo uma via capaz de tornar mais harmoniosa o desenvolvimento humano.

Segundo BRACHT (1992) mesmo a Educação Física tendo aberto mão de um amplo espaço para objetivos, como a cooperação, o sentimento de grupo, etc., o objetivo da escola se tornou praticamente apenas a aprendizagem do esporte, ficando como simples aquecimento a ginástica e a corrida, por exemplo, além dos jogos populares terem se tornado pelos professores em jogos para se iniciar o esporte.

O slackline é um esporte que se iniciou em civilizações antigas, nas quais os indivíduos buscavam atravessar empecilhos naturais, rios e desfiladeiros, por exemplo, usando como meio o uso de cordas que eram amarradas nas pontas (QIFENG; XINING, 2003).

O slackline na atualidade surgiria na entre os escaladores que utilizavam cordas e correntes para essa prática para passar o tempo entre a prática das escaladas ou quando o tempo não estava favorável (ASHBURN, 2013).

Assim, um esporte que trabalha o equilíbrio é o slackline, desenvolve a concentração, traz muita diversão além de ser um grande desafio para os praticantes (GOMES, 2015).

Incluir o slackline pode contribuir muito para uma diversidade nas aulas dadas aos alunos, para todo seu desenvolvimento cognitivo, não apenas na aula de educação física (GOMES, 2015).

Sabe-se que o equilíbrio é fundamental para manter a independência humana e várias atividades do cotidiano, sendo um fator agravante para possíveis quedas as situações da falta dele e, conseqüentemente, podendo levar a algum tipo de lesão. (CORBEIL et al., 2001).

Segundo Lima et al., (2001) é de fundamental importância a aquisição de um bom equilíbrio no relacionamento espacial do ser com o seu habitat.

Apesar da atividade de manutenção do equilíbrio parecer simples, as quedas são inevitáveis ao longo de nossas vidas (CORBEIL et al., 2001).

Diz-se que um corpo está em equilíbrio estático quando agem sobre ele, forças que em sentidos opostos se neutralizam, do ponto de vista mecânico (DUARTE, 2000).

Segundo GALLAHUE (2013), toda atividade que gera instabilidade, gera grandes estímulos ao cérebro e assim a aprendizagem motora.

Neste presente artigo, este estudo tem como base a pesquisa quantitativa.

Como instrumentos de coleta de dados, será utilizado o subteste do equilíbrio da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) de Rosa Neto.

## METODOLOGIA

### 3.1 Participantes

Foram utilizadas duas classes de uma mesma série (2º ano), sendo a escola municipal localizada no município de Aguaí – SP, cada classe apresenta: no período da manhã 35 alunos e no período da tarde 32, porém no dia da realização do teste estavam presentes dezenove alunos que seriam submetidos aos exercícios propostos e ao aparelho slackline e a turma de controle, contava neste dia com dezessete alunos ambos no período da manhã. E após o período de 2 meses, feito todo o processo, a turma treinada contava com treze alunos e a turma de controle com 15 alunos para uma nova realização dos mesmos testes feitos anteriormente.

### 3.2 Instrumentos

Este estudo teve como instrumentos de coleta de dados o subteste do equilíbrio da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) de Rosa Neto, os testes incluem:

(1) equilíbrio estático sobre um banco; (2) equilíbrio sobre um joelho; (3) equilíbrio com o tronco flexionado; (4) equilíbrio na ponta dos pés; (5) equilíbrio sobre um pé; (6) equilíbrio de cócoras; (7) equilíbrio com o tronco flexionado na ponta dos pés; (8) fazer um “quatro” com as pernas; (9) equilíbrio na ponta dos pés com os olhos fechados (10) equilíbrio sobre um pé com os olhos fechados (Suzuki, Gugelmim e Soares, 2005, p. 51).

### 3.3 Procedimento

Realizou-se o contato com a escola municipal em que foi agendado para a apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido à diretoria, ao professor de educação física e aos pais dos alunos participantes, após isto foi combinado com o professor para a realização da pesquisa.

O estudo teve como base a pesquisa quantitativa, onde primeiramente os alunos foram submetidos ao teste descrito no texto anteriormente, isto foi realizado nas duas turmas. No segundo momento, os alunos de uma das turmas foram submetidos aos exercícios como andar sobre linhas da quadra, cordas, as muretas da escola e principalmente o equipamento de slackline com uma altura de 30cm do solo.

Em um terceiro momento, após uma das classes terem vivenciado os exercícios propostos e o próprio aparelho slackline, foi aplicado novamente os testes de equilíbrio e comparado com os dados anteriores verificando se houve melhora ou não no equilíbrio dos participantes, e ainda foi comparado com a turma de controle que não participou dos exercícios.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O esporte foi muito bem recebido pelos educandos, alguns já conheciam e outros não, porém todos concordaram em estar participando desse projeto.

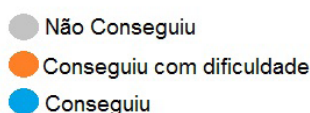
Os educandos aceitaram com tanto entusiasmo o esporte que até propuseram a



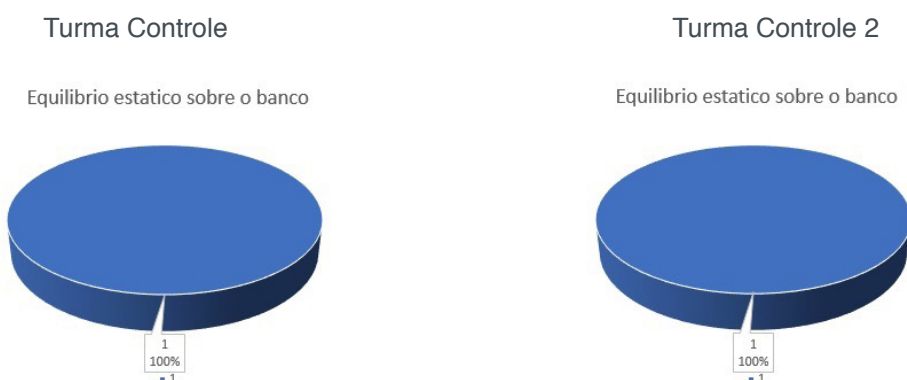
instalação do equipamento durante o intervalo na escola, mostrando o quanto foi válido o estudo com a capacidade de equilíbrio, porém isso não poderia ocorrer durante o período do projeto, já que os alunos da outra turma poderiam também utilizar o equipamento, assim podendo haver alterações no estudo.

Após feito todo o processo de treinamento e de testes, com as turmas avaliadas, onde foi aplicado o subteste de equilíbrio de Rosa Neto que conta com dez posições para avaliar tal capacidade, sendo que um teste foi feito antes do treinamento e outro após o treinamento, onde também uma das turmas não foi submetida ao esporte com o slackline.

Este estudo será representado no formato de gráficos de pizza. Portanto, será comparado o antes e o depois das duas turmas, a treinada e a de controle, sendo capaz de verificar a diferença que tal esporte pode estar proporcionando em uma aula de educação física convencional em uma escola de ensino fundamental. Vale lembrar que durante o primeiro teste com a turma que seria treinada contavam com dezenove participantes, e a turma de controle com dezessete, no segundo teste que foi aplicado após o período de treinamento a turma treinada contava com treze participantes e a turma de controle com quinze, por conta dessa variação foi decidido que a melhor maneira de avaliar a melhora seria em forma de porcentagem e não em forma de contagem, pois assim os resultados ficam mais claros, os resultados serão postos lado a lado, sendo o primeiro antes do treinamento e o numerado dois, após o período de aplicação do esporte. Vide legenda para melhor entendimento dos dados.



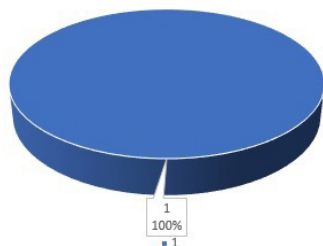
Neste estudo, avaliar-se-á o primeiro teste “Equilíbrio estático sobre o banco”, o educando teria simplesmente que subir sobre um banco, neste caso foi usado o banco sueco e ficar numa posição estática com os braços abertos.



Verificou-se que 100% dos educandos da turma de controle, tanto antes quanto depois do período conseguiram fazer o teste com sucesso.

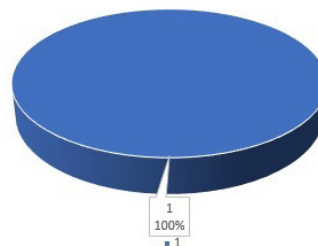
### Turma Treinada

Equilíbrio estatico sobre o banco



### Turma Treinada 2

Equilíbrio estatico sobre o banco

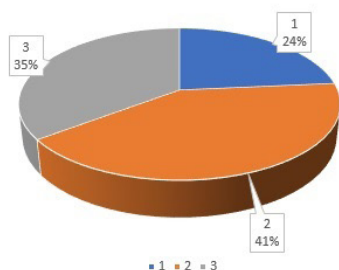


A turma treinada atingiu um aproveitamento de 100% nos dois testes.

Segundo teste “Equilíbrio sobre um joelho”, neste teste o educando estaria de joelhos sobre uma placa de tatame e teria que elevar um deles, ficando somente sobre um joelho.

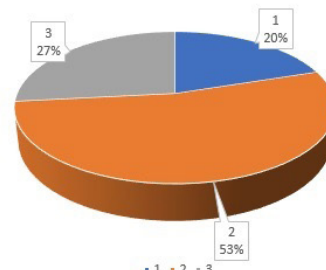
### Turma Controle

Equilíbrio sobre um joelho



### Turma Controle 2

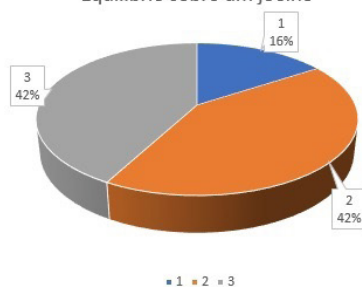
Equilíbrio sobre um joelho



Neste teste não se nota grande variação no desempenho dos estudantes, vê-se que a maior parte conseguiu com alguma dificuldade sendo que anteriormente os índices eram de 35% de alunos que não conseguiram e agora é de 27%, 41% de alunos que conseguiram com dificuldade e agora é de 53% e 24% de alunos que concluíram o teste com sucesso e agora é de 20%.

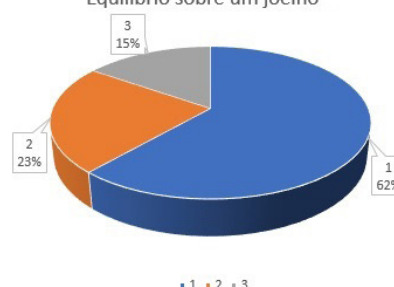
### Turma Treinada

Equilíbrio sobre um joelho



### Turma Treinada 2

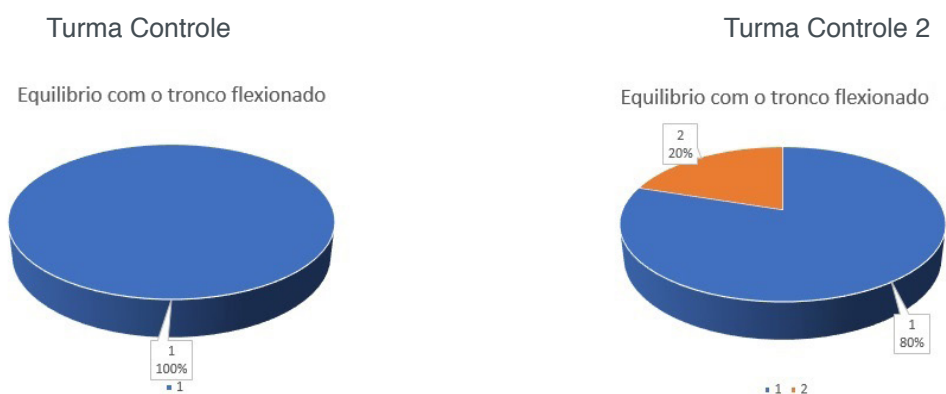
Equilíbrio sobre um joelho



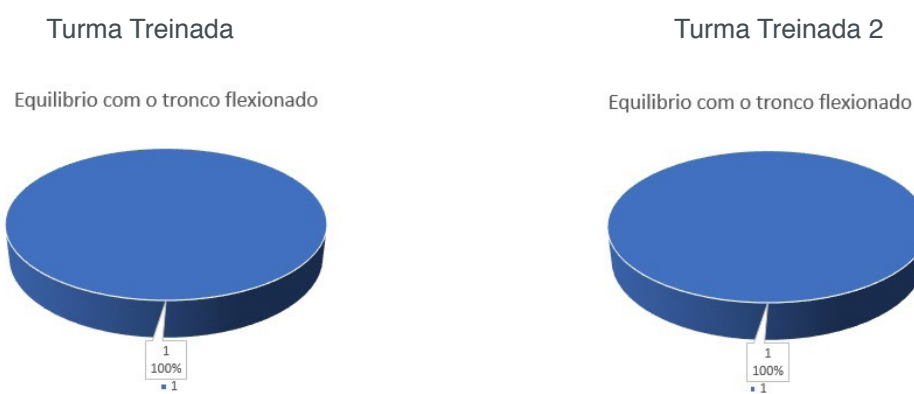
A turma treinada, percebeu-se que antes do treinamento, apenas uma pequena parte dos participantes conseguiu realizar a atividade com sucesso, 16% para ser mais exato. Enquanto que após o treinamento, nota-se uma evolução muito significativa, onde 62% dos envolvidos conseguiram realizar a pratica além de diminuir muito a parcela de pessoas que não conseguiram executar a posição caindo de 42% para 15%.

Terceiro teste “Equilíbrio com o tronco flexionado” as crianças deveriam apenas

dobrar o tronco para frente e ficarem o mais estático possível.

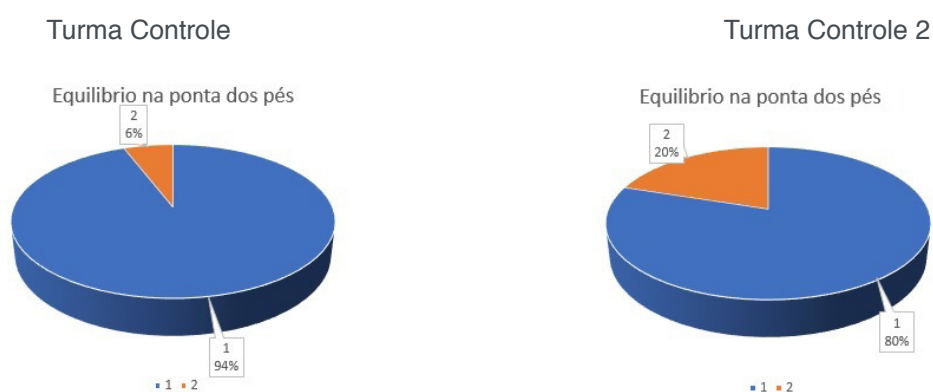


Verificou-se na turma de controle uma pequena perda da capacidade no segundo teste enquanto no primeiro havia tido um índice de 100% de sucesso e agora o índice é de 80% de sucesso e 20% mediano.



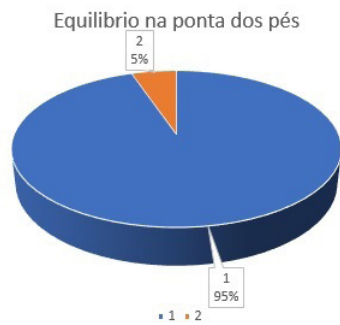
Aqui tem-se uma manutenção do índice anterior que já era de 100% e se manteve após a prática do esporte.

Teste quatro “Equilíbrio na ponta dos pés”, os participantes teriam que ficar na pontas dos pés em posição estática.



Novamente nota-se uma pequena perda de rendimento nos resultados do primeiro para o segundo teste, saindo de 94% de sucesso e 6% de realizações mediana, para 80% de sucesso e 20% de realizações medianas, porém o índice de falha manteve-se em 0%.

Turma Treinada



Turma Treinada 2



A turma treinada, novamente viu-se uma evolução por parte dos alunos, saindo de 95% para 100% de sucesso na realização do teste.

Quinto teste “Equilíbrio sobre um pé”, as crianças deveriam elevar uma das pernas e ficar apenas sobre um dos pés, de forma estática.

Turma Controle



Turma Controle 2



Sobre esse teste, viu-se uma perda significativa quanto ao aproveitamento da turma de controle, caindo de 100% para 67%, porém o índice de falha manteve-se em 0%.

Turma Treinada



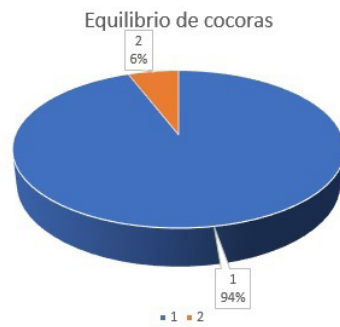
Turma Treinada 2



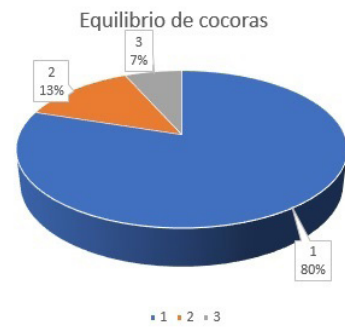
Na turma treinada viu-se uma melhora, porém não significativa, pode ser contabilizada como uma evolução, onde o índice de sucesso subiu de 95% para 100%.

Sexto teste “Equilíbrio de cócoras”, consiste em o indivíduo ficar na posição de cócoras de forma estática.

Turma Controle

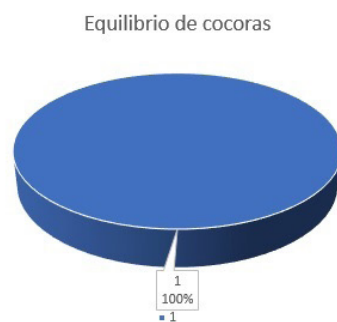


Turma Controle 2

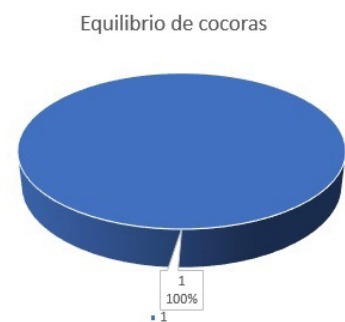


Como em alguns outros testes, houve uma perda no rendimento da turma de controle, onde o índice de falha anterior era de 0% e agora é de 7% e o índice de sucesso que era de 94% caiu para 80%.

Turma Treinada



Turma Treinada 2

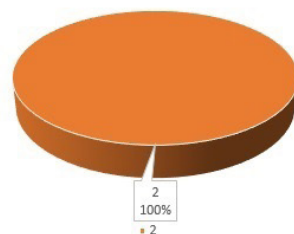


A turma treinada simplesmente se manteve como antes, tendo servido também como uma manutenção da condição anterior que era e se manteve em 100% de sucesso.

Teste número sete “Equilíbrio com o tronco flexionado na ponta dos pés”, os alunos teriam que se elevar com as pontas dos pés além de flexionar o tronco a frente, aumentando assim a dificuldade.

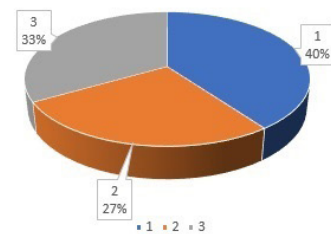
Turma Controle

Equilíbrio com o tronco flexionado na ponta dos pés

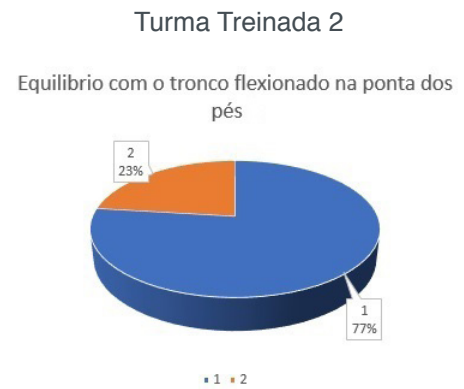


Turma Controle 2

Equilíbrio com o tronco flexionado na ponta dos pés

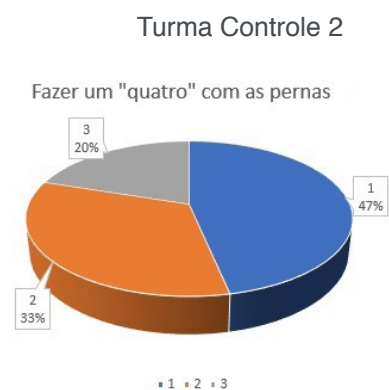
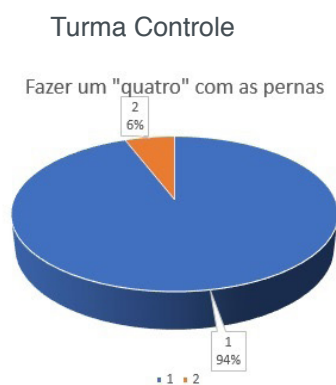


No primeiro teste 100% dos alunos tiveram um desempenho mediano, conseguindo com alguma dificuldade, já no segundo teste pode-se observar que alguns evoluíram e outros tiveram uma perda no desenvolvimento desta habilidade sendo que 33% não conseguiram, 27% conseguiram com dificuldade de 40% conseguiram realizar o teste com sucesso.

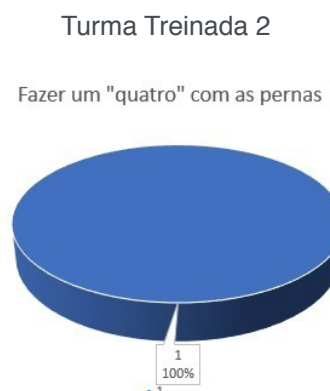
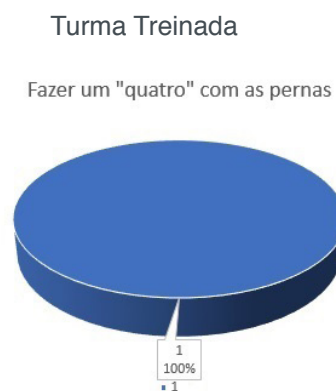


Percebeu-se que houve uma melhora bastante significativa novamente no desempenho dos alunos, onde os que não haviam conseguido no primeiro teste foram de 10% e conseguiram no segundo, além de, ter diminuído o número de educandos que conseguiram com dificuldades, de 37% para 23% e aumentando de 53% para 77% o índice de alunos que conseguiram realizar com sucesso.

Teste número oito “Fazer o “quatro” com as pernas”, é bem simples, a criança deveria dobrar uma perna pela frente e apoiar sobre o joelho da perna que esta ao chão.



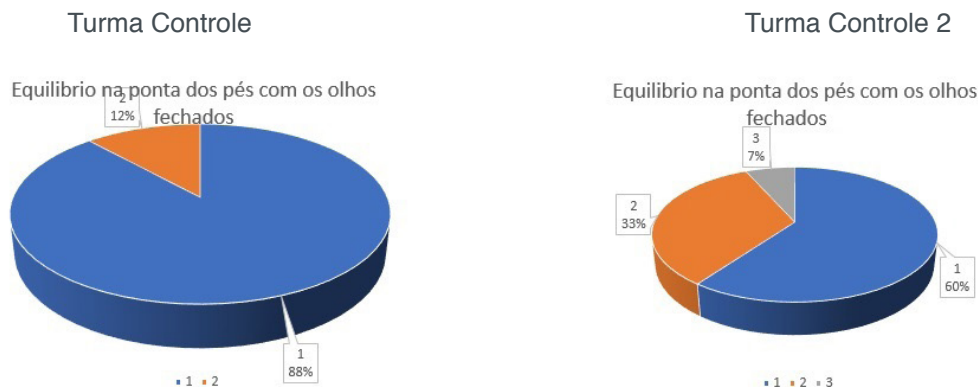
Assim como em alguns testes anteriores, os educandos tiveram novamente uma perda na capacidade de equilíbrio, diminuindo de 94% para 47% os educandos que conseguiram realizar o teste e aumentando de 6% para 33% os educandos com dificuldade para a realização do teste, e ainda, no segundo teste 20% não conseguiram realizar o teste.



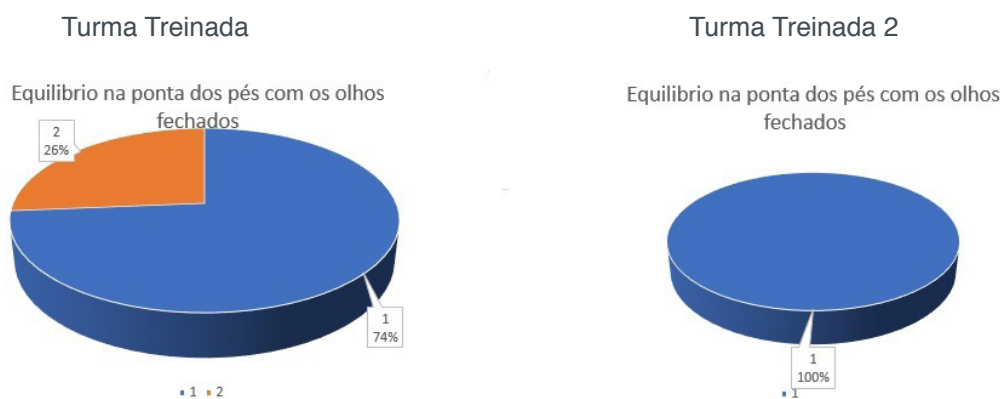
Portanto, como em alguns testes anteriores, os alunos da turma que foi submetida ao esporte, tiveram uma certa manutenção de suas habilidades, mantendo o índice de 100% de aproveitamento da turma.



Teste número nove “Equilíbrio na ponta dos pés com os olhos fechado”, o aluno deve fechar os olhos e se manter estático após ficar sobre a ponta dos pés.

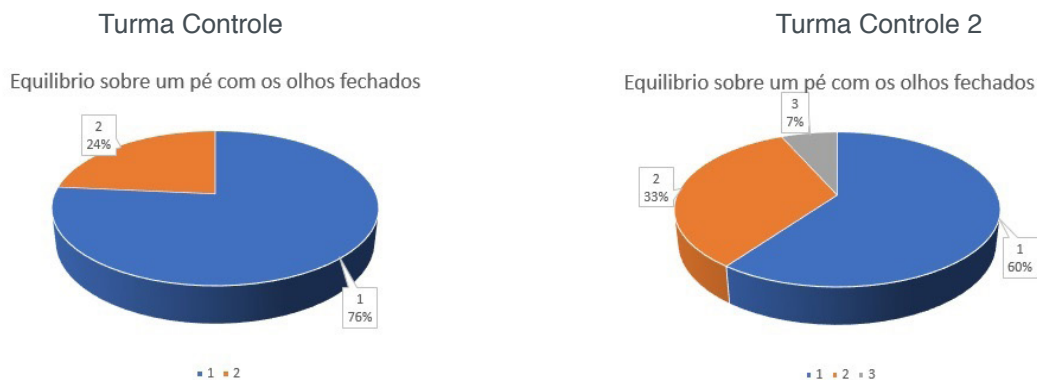


Neste estudo, verificou-se que em muitos testes a turma controle tem perdido rendimento. Isto pode ser visto, na perda de 88% para 60% dos educandos que conseguiram realizar o teste e havendo uma parcela de 7% que não conseguiu realizar o teste comparado com o anterior que foi de 0%. E ainda, no primeiro teste 12% apresentaram dificuldade na realização, já no segundo esta dificuldade aumentou para 33%.



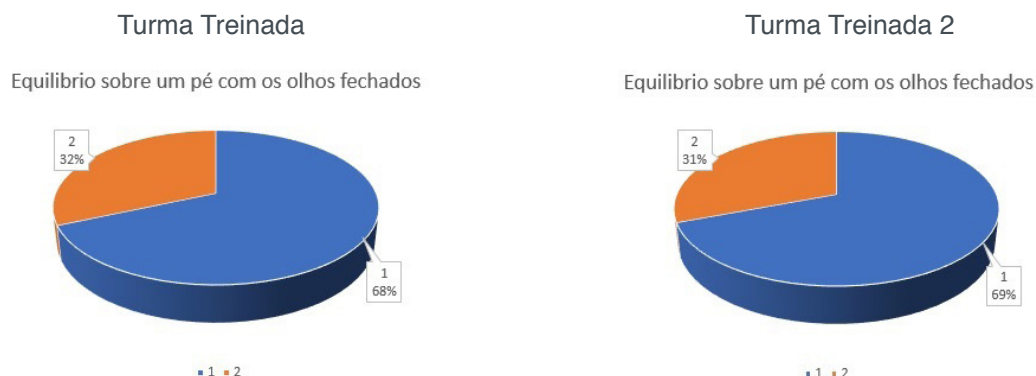
Na turma treinada verificou-se um aproveitamento de 100% no segundo teste, mostrando assim, mais uma vez, a melhora no rendimento desta capacidade que antes era de 74%.

Décimo e último teste, mas não menos importante “Equilíbrio sobre um pé com os olhos fechados” se dá como o teste anterior, porém ao invés de ficar sobre as pontas dos pés, um pé seria elevado ficando apoiado somente sobre um.



Constatou-se novamente uma pequena perda na capacidade de equilíbrio, onde

no primeiro teste todos haviam conseguido realizar o teste, mesmo que com uma pequena dificuldade, já no segundo 7% não conseguiu realizar e diminuiu de 76% para 60% o número de educandos que realizaram o teste com sucesso. E ainda, apresentou 33% com dificuldade de realização.



Portanto, com a turma treinada verificou-se novamente uma situação de manutenção da capacidade do educando, onde a diferença foi mínima.

Visto os resultados chegou-se à conclusão que a implantação do esporte slackline nas escolas pode ser uma forma diferenciada e muito funcional de se trabalhar o equilíbrio na escola, de acordo com as comparações dos testes antes e depois do período de treinamento, pôde-se perceber sempre uma evolução na turma que praticou o esporte, enquanto que na turma de controle que não foi submetida a prática, por vezes foi visto até mesmo uma certa perda do equilíbrio em determinados testes como: 3, 4, 5, 6, 8, 9 e 10, o que deixa o estudo ainda mais claro enquanto a funcionalidade do equipamento.

Suzuki 2005 pág. 52, diz que:

Segundo Lundy-Ekman (5), o equilíbrio é a capacidade de manter o centro de massa em relação à base de apoio. Rosa Neto (6) acrescenta que, o que caracteriza o equilíbrio tônico-postural é o mecanismo complexo dos reflexos de equilíbrio, derivado de um conjunto de informações proprioceptivas.

Segundo Neto 2009, a base primordial de toda ação diferenciada dos segmentos corporais é o equilíbrio. Quanto mais mal reproduzido é o movimento, mais energia é consumida, está energia gasta poderia ser utilizada para outros movimentos. A luta contra o desequilíbrio é constante e inconsciente e resulta em uma fadiga corporal, mental e espiritual, podendo aumentar o nível de ansiedade, estresse e angustia da pessoa.

Por isso deve-se trabalhar o equilíbrio desde as idades iniciais, e as escolas são um lugar ótimo para tal trabalho, pois pode ser feito durante as aulas de educação física de uma forma lúdica, como com o esporte slackline.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática do esporte sempre foi motivo de muita alegria para as crianças, toda aula era diversão garantida, assim mostrando-nos que além do esporte ser ótimo para

se trabalhar o equilíbrio de uma forma lúdica, também se tornou a preferência dos alunos, que pediam para pratica-lo mesmo em dias que não eram combinados, sendo assim um esporte que não seria imposto pelo professor, mas visto como forma de divertimento e prazer pelas crianças.

Pode-se perceber na pesquisa que o equipamento slackline foi um instrumento inovador para ser utilizado na escola como forma de treinar o equilíbrio dos alunos de uma forma lúdica e prazerosa. Constatou-se que na turma praticante sempre houve uma melhora ou manutenção do equilíbrio através dos testes e nunca uma perda como aconteceu com a turma de controle.

Com este estudo busca-se contribuir com os futuros e presentes profissionais de educação física no âmbito escolar, ampliando as variações no uso das ações motoras, quanto a capacidade de equilíbrio, mostrando por meio de teste o quanto este esporte pode ser útil desde que tenha toda a preparação para a segurança dos educandos, para se trabalhar o equilíbrio na fase escolar.

## REFERÊNCIAS

Corbeil P, Simoneau M, Rancourt D, Tremblay A, Teasdale N. Increased risk for falling associated with obesity: mathematical modeling of postural control. *IEEE Trans Neural Syst Rehabil Eng* 9(2): 126-136, 2001. Disponível em: <http://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/928572/?reload=true> Acesso em: 16 Abril 2017

Lima CB, Secco CR, Miyasike VS, Gobbi LTB. Equilíbrio Dinâmico: influência das restrições ambientais. *Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum* 3(1): 83-94, 2001 Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Lilian\\_Gobbi/publication/26452404\\_Dynamic\\_equilibrium\\_Influence\\_of\\_environmental\\_constraints/links/0fcfd5111657e3dafc000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lilian_Gobbi/publication/26452404_Dynamic_equilibrium_Influence_of_environmental_constraints/links/0fcfd5111657e3dafc000000.pdf) Acesso em: 16 Abril 2017

Duarte M. Análise estabilográfica da postura ereta humana quasi-estática. Universidade de São Paulo. Tese (livre docência na área de biomecânica). 2000. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/39/tde-07022007-070941/en.php> Acesso em: 16 Abril 2017

QIFENG,F; XINING,L. A Primer of Chinese Acrobatics, 2003 Disponível em: <http://forumgpt.com/arquivos/trabalhos/posteres/sala4/2/47-PRATICAS%20CONTEMPORANEAS%20NA%20GINASTICA%20PARA%20TODOS.pdf> Acesso em: 16 Abril 2017

ASHBURN, H. How to slackline: a comprehensive guide to rigging and walking techniques for tricklines, longlines, and highlines. Guilford: Globe Pequot Press, 2013. Disponível em <http://forumgpt.com/arquivos/trabalhos/posteres/sala4/2/47-PRATICAS%20CONTEMPORANEAS%20NA%20GINASTICA%20PARA%20TODOS.pdf> Acesso em: 16 Abril 2017

Oliveira, M. S., & Pereira, G. L. F. PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS NA GINÁSTICA PARA TODOS: O SLACKLINE E O PARKOUR NA GINÁSTICA DE DEMONSTRAÇÃO., Disponível em: <http://forumgpt.com/arquivos/trabalhos/posteres/sala4/2/47-PRATICAS%20CONTEMPORANEAS%20NA%20GINASTICA%20PARA%20TODOS.pdf>. Acesso em: 18 Abril 2017.

Lemos, L. F. C. (2010). Desenvolvimento do equilíbrio postural e desempenho motor de crianças de 4 aos 10 anos de idade. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5933/1/2010\\_LuizFernandoCuozzo.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5933/1/2010_LuizFernandoCuozzo.pdf), Acesso em: 18 Abril 2017.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo. EditoraPhorte, 3 Ed. 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>

Gomes, L. V., dos Reis Viana, J. B., & dos Santos, P. P. (2015). SLACKLINE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA-PIBID: CONTRIBUIÇÃO PARA O EQUILÍBRIO E A CONCENTRAÇÃO. *Resumos Expandidos Apresentados no XIX Salão de Iniciação Científica.*, 13. Disponível em: <http://revista.ulbrajp.edu.br/ojs/index.php/salao/article/viewFile/2298/720>, Acesso em: 18 Abril 2017

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2001 Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf) Acesso em: 18 Abril 2017

Abramovay, M. (2002). *Escola e violência*. Unesco. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf> Acesso em: 25 Abril 2017

BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992. Betti, I. C. R. (1999). Esporte na escola: mas é só isso, professor. *Motriz*, 1(1), 25-31. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT05022010213839.pdf> Acesso em: 25 Abril 2017

Suzuki, S., Gugelmim, M. R. G., & Soares, A. V. (2017). O equilíbrio estático em crianças em idade escolar com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Fisioterapia em Movimento*, 18(3). Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/fisio/article/view/18603/18039> Acesso em: 25 Abril 2017

Neto, F. R. (2009). *Manual de avaliação motora para terceira idade*. Artmed Editora. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=5j8A2tBJhJYC&oi=fnd&pg=PA6&dq=Rosa+Neto+F.+Manual+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+Motora.+Porto+Alegre:+Artmed%3B+2002&ots=jTAKaoXiTd&sig=qAYCJfjcnwyaXMLfWCzrGbT\\_UnY#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=5j8A2tBJhJYC&oi=fnd&pg=PA6&dq=Rosa+Neto+F.+Manual+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+Motora.+Porto+Alegre:+Artmed%3B+2002&ots=jTAKaoXiTd&sig=qAYCJfjcnwyaXMLfWCzrGbT_UnY#v=onepage&q&f=false) Acesso em: 12 Outubro 2017

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**ADALBERTO FERREIRA JUNIOR** Possui graduação em Educação Física Bacharelado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2013), mestrado em Ciências Biomédicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2017), doutorado em andamento em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (início: 2018 – término: previsão 2021). Atua principalmente nos seguintes temas: avaliação física, respostas autonômicas cardíacas, performance e treinamento.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-85107-58-1

