



TERRIED

TEMAS INTERDISCIPLINARES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO

Vol. II

**RAMON MISSIAS-MOREIRA
JANICE ZARPELLON MAZO
VÍCTOR ARUFE-GIRÁLDEZ
DOIARA SILVA DOS SANTOS
NURIA CASTRO-LEMUS
MANUELA HASSE
[Organizadores]**



TERRIED

TEMAS INTERDISCIPLINARES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO

Vol. II

**RAMON MISSIAS-MOREIRA
JANICE ZARPELLON MAZO
VÍCTOR ARUFE-GIRÁLDEZ
DOIARA SILVA DOS SANTOS
NURIA CASTRO-LEMUS
MANUELA HASSE
[Organizadores]**

2.^a Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

TEMAS INTERDISCIPLINARES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO Vol. II [livro eletrônico] / Organização: Ramon Missias-Moreira; Janice Zarpellon Mazo; Víctor Arufe-Giráldez; Doiara Silva dos Santos; Nuria Castro-Lemus; Manuela Hasse. -- 2. ed. -- Alegrete, RS : Editora TerriED, 2023.

PDF-

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 8 4 9 5 9 - 2 8 - 6

1. Educação Física 2. Ciências do Desporto 3. Esporte 4. Interdisciplinar 5. Cultura Corporal de Movimento

23-147989

CDD-370-1

Índices para catálogo sistemático:

1. CDD - 796.1



10.48209/978-65-84959-28-6



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

Prefácio – Prof. Dr. José Alberto Frade Martins Parraça (UÉVORA)....8

CAPÍTULO 1

A LUDICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO TEÓRICA.....12

Ramon Missias-Moreira, Doiara Silva dos Santos, Nuria Castro-Lemus, Víctor Arufe-Giráldez, Manuela Hasse

doi: 10.48209/978-65-84959-28-0

CAPÍTULO 2

CORPO, GESTO E MOVIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS E PROPOSIÇÕES A PARTIR DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....36

Martha Benevides da Costa

doi: 10.48209/978-65-84959-28-1

CAPÍTULO 3

O ATLETISMO NO ALMANAQUE ESPORTIVO DO RIO GRANDE DO SUL (1942-1945): INVENTÁRIO DAS REPORTAGENS.....52

Janice Zarpellon Mazo, Tuany Defaveri Begossi, Gabriela Lovis Black, Josiana Ayala Ledur, Raquel Valente de Oliveira, Alice Beatriz Assmann e Luana Paré Costa

doi: 10.48209/978-65-84959-28-2

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA EM PORTO ALEGRE/RS E A ACESSIBILIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....71

Lenita Camargo Marinho, Janice Zarpellon Mazo, Ester Liberato Pereira, Tuany Defaveri Begossi, Giandra Anceski Bataglion, Luana Pare Costa, Alcides Vieira Costa

doi: 10.48209/978-65-84959-28-3

CAPÍTULO 5

RELAÇÃO TREINADOR-ATLETA E INTERDISCIPLINARIDADE NO ESPORTE PARALÍMPICO.....91

Erick Guilherme Peixoto de Lucena, Leonardo Cavalheiro Scarpato, Marco Carlos Uchida, Paula Teixeira Fernandes

doi: 10.48209/978-65-84959-28-4

CAPÍTULO 6

ESTILO DE VIDA (EV) EM UNIVERSITÁRIOS – ANÁLISE SOBRE O ESTADO DE EV EM DIFERENTES MOMENTOS DA GRADUAÇÃO.....105

Sérgio Roberto Adriano Prati, Augusto Henrique dos Santos Lima

doi: 10.48209/978-65-84959-28-5

CAPÍTULO 7

AS TRAJETÓRIAS DOS/AS ATLETAS OLÍMPICOS/AS CATARINENSES ATÉ OS JOGOS OLÍMPICOS NO BRASIL, EM 2016: MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....126

Sênior Felipe Mayer Ferraz, Jussara Mannes, Liziane Nathália Vicenzi, Bruna Letícia de Borba, Julia de Ribeiro Bozzetti, Carolina Fernandes da Silva

doi: 10.48209/978-65-84959-28-7

CAPÍTULO 8

SAÚDE COLETIVA E ESCOLA: APROXIMAÇÕES ENTRE A PROMOÇÃO DA SAÚDE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	147
---	------------

Joicy Ferreira da Silva, Átila Alexandre Trapé

doi: 10.48209/978-65-84959-28-8

CAPÍTULO 9

VIDA ATIVA: UM REFERENCIAL PARA PENSAR O COTIDIANO NAS INSTITUIÇÕES.....	159
---	------------

*Jair Wesley Ferreira Bueno, Edison de Jesus Manoel, Luiz Eduardo Pinto Bastos
Tourinho Dantas*

doi: 10.48209/978-65-84959-28-9

SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS.....	178
---	------------

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	182
---	------------

PREFÁCIO

Este livro discute a importância da Educação física e das ciências do desporto na educação. Enfatiza a necessidade de ir além da sala de aula e considerar os conceitos mais amplos de infância. O livro inclui capítulos que exploram os princípios e proposições da educação física e movimento na educação infantil, bem como um estudo sobre a relação entre o exercício físico e a consolidação da memória motora em idosos. No geral, o livro pretende contribuir para o desenvolvimento de políticas que priorizem o bem-estar e a educação das crianças, e promover a importância da atividade física e das ciências do desporto na concretização destes objetivos.

Cada vez mais a nossa sociedade vive exposta a condições de stress que não “jogam” a favor de um desenvolvimento saudável das competências humanas, além disso os estilos de vida cada vez mais sedentários parecem levar a humanidade para uma cada vez mais dependência de fármacos e terapias complementares no sentido da regressão de problemas de saúde previamente adquiridos.

A cada dia que passa são muitos os profissionais do exercício que se preocupam em reverter esta problemática, fazendo contantes apelos a que se possa trabalhar de uma maneira preventiva, a tentativa de consciencialização tem vindo a ser uma premissa destes profissionais, embora descuidada por grande parte da população mundial.

A Educação física e as ciências do desporto assumem um papel fundamental na tentativa de fuga aos gastos exagerados dos sistemas socio sanitários e este livro tenta fazer a relação entre estes dois conceitos de uma maneira bastante abrangente, desde a infância, e , começa por falar da real importância que o educador deve dar ao corpo e seus movimentos, interpretando-os como uma forma de comunicação que deve ser constantemente estimulada e valorizada, o

educador atual deve tentar fugir aos programas mais tradicionais de ensino onde o jogo regrado é uma forma de aprendizagem constante. Na infância é essencial que não seja negada à criança a exploração de diferentes formas de movimento que seguramente serão transferências para a vida enquanto adultos onde se requer uma superação constante das limitações, sejam elas a nível motor, cognitivo ou emocional.

Se tal se verificar numa fase inicial da vida seguramente que o indivíduo ao chegar a uma idade onde é considerado idoso, seguramente que a prática constante de exercício se transformou em agente promotor de saúde bem-estar, não só a nível motor como também mental e cognitivo, pois existe uma conservação da memória motora previamente adquirida.

Os desportos de natureza têm-se mostrado bastante eficazes para o aumento de sensações de bem-estar e têm-se desenvolvido por todo o mundo com cada vez mais entidades relacionadas com o desporto a disponibilizarem fundos para o desenvolvimento de projetos no meio natural, existindo a preocupação de que a natureza seja acessível para todos, garantindo assim a inclusão e a equidade. No entanto verifica-se que os desportos na natureza continuam, ainda assim, a ser uma barreira física e social que impedem a participação das pessoas com deficiência, e este livro avalia a necessidade de investir em estratégias que promovam a inclusão e a acessibilidade destas pessoas. Ao trabalhar com este tipo população a relação treinador-atleta é fundamental para o sucesso. Além disso, é importante que os profissionais que atuam nesse campo sejam interdisciplinares, ou seja, que tenham conhecimentos e habilidades em diferentes áreas, como a Educação Física, a Psicologia e a Fisioterapia, neste livro será a bordada essa interdisciplinaridade, que será garantia para o sucesso da modalidade.

O ciclo de vida do cidadão pode-o levar a entrar na universidade de modo a aumentar as suas habilitações literárias, muitos são os casos de alunos que ao entrarem nos estabelecimentos de ensino superior mudam radicalmente os seus

hábitos de vida, ao saírem pela primeira vez da casa dos pais. Pretende-se fazer uma análise dessa mudança dos estilos de vida dos universitários, situação que pode influenciar sua saúde e bem-estar onde a prática regular de atividade física e uma alimentação saudável são fatores importantes para a manutenção de um estilo de vida saudável e que se tendem a perder durante os ciclos de estudo.

Se entrarmos no campo do alto rendimento e fazendo uma avaliação do percurso dos atletas olímpicos torna-se interessante perceber as trajetórias dos atletas olímpicos/as até os Jogos Olímpicos. Neste caso específico avaliou-se este percurso de atletas no percurso até aos Jogos Olímpicos no Brasil em 2016, e procurou-se compreender as memórias e as representações sociais desses/as atletas, podemos aqui fazer um paralelismo com o primeiro capítulo do livro onde se dá importância ao corpo e ao movimento, pois a trajetória de um atleta olímpico envolve uma rotina intensa de treinos e práticas corporais específicas para uma determinada modalidade, mas a base do desempenho desportivo é sem dúvida o movimento corporal.

Muitas são as entidades, governamentais e não governamentais que falam de promoção da saúde, no sentido de melhorarem a qualidade de vida relacionada com a saúde dos seus cidadãos, mas por vezes de forma inesperada e até contraditória com as suas ações e reformas políticas no ensino, parecem esquecer-se que a escola e a Educação Física são talvez o melhor vínculo para a promoção da saúde. Este livro interpreta como as relações entre os profissionais de saúde e os profissionais da Educação Física escolar podem e devem unir esforços para serem uma importante ferramenta na promoção da saúde coletiva, uma vez que podem estimular para a prática de atividade física e orientar sobre hábitos saudáveis.

O livro termina com uma excelente reflexão sobre o conceito de Vida Ativa, sendo este um referencial que pode ser utilizado para pensar o quotidiano nas

instituições, considerando que o movimento e a atividade física são importantes para a saúde e o bem-estar das pessoas. Os autores consideram que o corpo, o gesto e o movimento estão presentes nesse contexto, pois são elementos fundamentais para a prática de atividade física, além disso, uma vida ativa é promotor de saúde social, cultural e ambiental e pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas em diferentes aspectos, como a socialização, a autoestima e o desenvolvimento motor.

A título conclusivo os conceitos de corpo, gesto e movimento estão presentes em diferentes áreas do conhecimento, desde a Educação Física até a Saúde Coletiva. Em cada contexto, esses conceitos adquirem significados específicos e são aplicados de diferentes formas, mas em todos eles, a compreensão do corpo e dos movimentos corporais é fundamental para o desenvolvimento humano, seja ele físico, cognitivo ou social.

Prof. Dr. José Alberto Martins Parraça
Universidade de Évora

CAPÍTULO 1

A LUDICIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO TEÓRICA

**Ramon Missias-Moreira
Doiara Silva dos Santos
Nuria Castro-Lemus
V́ctor Arufe-Giráldez
Manuela Hasse**

Este trabalho de pesquisa tem a pretensão de discutir e apresentar a importância da ludicidade nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta prática é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem das crianças nesta etapa escolar, pois as atividades lúdicas deixam as crianças mais motivadas para aprender facilitando o seu desenvolvimento, além de sua adaptação e socialização no seio escolar.

Nesse ínterim, a Educação Física estruturada com atividades lúdicas tem papel de extrema relevância, principalmente nesta faixa etária, pois as crianças passam uma boa parte de seu dia na escola e muitas vezes os conhecimentos que lá são construídos serão os que lhes darão consistência e coerência para toda a sua vida.

O lúdico é uma ferramenta pedagógica de suma importância, que os professores podem estar utilizando para aprendizagem infantil, por se tratar de uma forma mais prazerosa para as crianças, com consequências benéficas, tendo em vista que a infância é o período em que as brincadeiras ganham evidência e por meio delas que as crianças tendem a satisfazer em grande parte os seus interesses e necessidades de aprendizagem. Por se tratar de recurso que envolve o brincar, não pode deixar de ser visto como um potencializador da aprendizagem que trará grandes possibilidades de desenvolvimento das crianças em relação aos fatores cognitivos, motores, afetivos e sociais (CINTRA; PROENÇA; JESUÍNO, 2010).

Ludicidade que para a criança já é um ato de brincar e se divertir espontâneo, torna-se uma importante ferramenta pedagógica para a sua formação educacional e humana. A brincadeira faz com que as aulas e a participação desses alunos sejam significativas, tornando o processo de ensino-aprendizagem cada vez mais prazeroso (SEVERINO; PORROZZI, 2010).

Nesse sentido, a escolha deste tema se deu por perceber a importância de se trabalhar com elementos da ludicidade com as crianças em um Estágio

Supervisionado do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, como componente curricular obrigatório. Durante o desenvolvimento das atividades planejadas e propostas no estágio utilizando da ludicidade como recurso observou-se que elas ficavam cada vez mais motivadas para as atividades quando estas eram praticadas através de jogos e brincadeiras. A partir desta práxis e imersão no campo docente, percebeu-se a necessidade de pesquisar, investigar e aprofundar os estudos sobre essa temática para tentar demonstrar a importância de se trabalhar com a ludicidade para um melhor desenvolvimento dos alunos.

Ainda, destaca-se que o lúdico nas aulas de Educação Física pode favorecer a ampliação do senso mais crítico e pensante através das brincadeiras tendo em vista que a Cultura Corporal de Movimento é uma das formas de representação do homem no mundo. Sendo que estes conhecimentos são transmitidos-assimilados culturalmente a partir da construção histórica e social entre os homens.

Em contracorrente, muitos ainda possuem uma visão equivocada em relação às aulas de Educação Física enxergando-a como uma “disciplina de improvisos”, ou seja, oferecida para os alunos como momentos de recreação, desenvolvimento do esporte, onde o senso comum influencia diretamente na formação de opiniões, o que ajuda a criar uma imagem errônea e desvalorizada da Educação Física (OLIVEIRA et al., 2010).

Desta forma, o problema de pesquisa estabelecido foi: como a ludicidade pode contribuir nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental? Haja vista a grande quantidade de alunos que não se interessam pelas aulas e muitas das vezes são por questões motivacionais ou até mesmo por não saberem os benefícios que essas aulas poderão lhes proporcionar.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo desenvolver uma reflexão teórica sobre a contribuição da ludicidade nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental.

METODOLOGIA

Este trabalho foi elaborado com os pressupostos de uma pesquisa bibliográfica onde foi elaborado a partir de material já existente e publicado em livros, revistas e artigos de periódicos científicos. A pesquisa bibliográfica consiste em analisar e revisar os conteúdos já produzidos e publicizados. De acordo Antônio Gil (2008, p. 45):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Partes dos estudos exploratórios podem ser definidas como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

Dessa maneira, este trabalho é caracterizado pela abordagem qualitativa, de cunho exploratório e que tem como principal finalidade fazer levantamentos, desenvolver e esclarecer sobre o tema escolhido. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente para revisões de temas que ainda necessitem de maior discussão sobre o assunto (GIL, 2008).

Foram realizadas várias buscas nas seguintes bases de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), além do *Google Acadêmico* selecionando artigos científicos. Foram consultados periódicos, teses, dissertações e também livros, sendo alguns mais antigos, porém, de autores renomados e conceituados na área. Os descritores utilizados para busca dos estudos foram: ludicidade; educação física escolar; jogos e brincadeiras; e, lúdico escolar.

Os critérios de inclusão foram o de selecionar os conteúdos que abrangessem sobre o tema com uma linguagem clara e acessível, no idioma português e também artigos publicados nos anos 2001 a 2016.

LUDICIDADE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

A prática lúdica como método de ensino é bastante utilizada desde os tempos da antiguidade e defendida por educadores bem renomados como Aristóteles e Platão, que foram os principais pioneiros a formar uma base de pensamentos do ocidente, onde para Platão os alunos tinham que testar suas aptidões por isso formulou modelos de ensino, pois considerava a sociedade grega do seu tempo ignorante. Por outro lado, Aristóteles, que era discípulo de Platão, já planejou um sistema de ensino mais parecido com aquele que era utilizado na Grécia, mas, com atividades físicas e intelectuais mais equilibradas e acessíveis para um maior numero de pessoas (KISHIMOTO, 2011).

Platão já apontava que era importante a utilização de jogos no aprendizado das crianças, pois elas em seus primeiros anos de vida praticando essas atividades poderiam estar desenvolvendo e influenciando positivamente a educação das crianças. Nessa direção, Cintra, Proença e Jesuíno (2010) argumentam que os primeiros anos das crianças deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados pelos dois sexos, sob vigilância/mediação e em jardins de infância.

Neste momento da história se pode perceber que as brincadeiras serviam como processo facilitador para o aprendizado das crianças em seus conteúdos. As ações lúdicas caracterizavam a própria cultura, que era transmitida às demais gerações de modo informal, como mecanismo de assegurar a sobrevivência de determinado grupo de pertença (RAMOS, 2007).

Platão já relatava em seus escritos que as atividades lúdicas já poderiam ser utilizadas como métodos de instrução para as crianças como meio de possibilitar o aprendizado no contexto educacional e tanto meninos quanto meninas deveriam receber o mesmo tipo de educação o mais cedo possível. Ele ainda sugere que as crianças de 3 a 6 anos possam praticar jogos inventados por elas próprias e que

as maiores continuem a aprender com os jogos preferencialmente os de regras (KISHIMOTO, 2011).

Huizinga (2008) estabelece grande relação dos rituais e celebrações com os jogos e brincadeiras, pois para ele nesses momentos a ludicidade emanava como um momento diferente do que as pessoas estavam acostumadas a vivenciar.

Como se pode observar a articulação entre a ludicidade e a educação com função pedagógica ocorre desde muito tempo e não se trata de algo novo. Na história da educação romana se destaca um pedagogo Quintiliano que reconhecia na criança a sua individualidade e o respeito à atenção para possibilidade do desenvolvimento, onde “o estudo seja, portanto, uma diversão e que a criança se satisfaça sempre com as atividades” (RAMOS, 2007, p. 17). Nas suas aulas usava diversas técnicas de atividades lúdicas como trazer doces em formatos de letras e também defendia que os alunos tinham que ter um momento de descanso para poder relaxar.

Com as transformações ocorridas ao longo do tempo vários estudiosos de diversas áreas do conhecimento se interessaram em pesquisar o papel e a importância das atividades lúdicas, dos jogos e das brincadeiras na formação das crianças, dentre eles alguns dos estudiosos foram Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Froebel e cada um deles trouxe suas contribuições sobre o tema (RAMOS, 2007). A partir deste momento, será apresentado um pouco de suas biografias e contribuições para o campo da Educação (Física).

Jean-Jacques Rousseau, nascido na Suíça, na cidade de Genebra, em 28 de junho de 1712, foi um dos mais importantes filósofos da sua época a participar do iluminismo, foi criado e educado por pastores onde desde cedo já apresentava interesses pela leitura. Publicou vários livros onde alguns foram premiados já em outros teve problemas por suas obras serem vistas como subversivas e por isso foi perseguido tendo que se refugiar na Inglaterra. Rousseau foi um dos

grandes nomes a influenciar nos ideais da Revolução Francesa, tendo falecido em Ermenonville, na França, no dia 2 de julho de 1778 (STAROBINSKI, 2011).

Rousseau foi um dos pioneiros na defesa do movimento e defendia que todas as crianças não só os filhos dos nobres, mas sim todos deveriam ser educados com o princípio de ter a natureza da própria criança respeitada, em uma perspectiva de que o jogo e as atividades lúdicas deveriam despertar a espontaneidade, o comportamento e a liberdade das crianças. As ideias dele impulsionaram a criação de um novo tipo de escola que agora as crianças poderiam estar mais valorizadas em vários aspectos como apresenta Ramos (2007, p. 20):

Valorizava mais os aspectos biológicos e psicológicos do aluno em desenvolvimento: o sentimento, o interesse, a espontaneidade, a criatividade e o processo de aprendizagem, às vezes priorizando estes aspectos em detrimento da aprendizagem dos conteúdos.

Ainda, para Rousseau as crianças deveriam ter a oportunidade de praticar suas atividades de forma que fossem naturais de cada fase de suas idades, respeitando suas individualidades, seus sentimentos de independência e pensamentos estabelecendo assim um princípio de liberdade para as crianças.

Nesse ínterim, Johann Bernhard Basedow, nascido na Alemanha na cidade de Hamburgo, em 1723, filho de um fabricante de cabeleiras, já apresentava desde jovem uma preocupação com o ensino, onde foi professor de literatura e filosofia em sua cidade para as crianças do primário. Basedow foi um estudioso onde trazia em sua proposta pedagógica que os professores para motivar seus alunos teriam que trazer atividades divertidas que servissem tanto para diverti-los quanto para facilitar o aprendizado. Ele pode ser considerado como o primeiro educador moderno que colocou a Educação Física em uma posição de importância no contexto do currículo escolar (MARINHO, 1980).

Nessa direção, Johann Heinrich Pestalozzi, nascido na Suíça, mais precisamente na cidade de Zurique, em 1746, ficou órfão de pai muito cedo o

que lhe tornou ainda na fase de estudante um homem preocupado com a causa humanista e com interesse também pelos desamparados. Pestalozzi foi um dos estudiosos que percebeu que as normas dentro da sociedade escolar serviam para tornar um fator positivo onde as crianças poderiam estar sendo levadas ao preparo para a vida. Para ele o ser humano começa a aprendizagem desde o nascimento.

Pestalozzi acreditava que a educação deveria desenvolver na criança competência para desenvolver e utilizar a linguagem dentro de parâmetros de precisão e objetividade. Para ele era essencial garantir que tudo o que passasse ao domínio da linguagem fosse antes sentido, percebido, observado, experimentado, evitando que o aluno falasse demais e do que não soubesse que papagueasse um palavrório sem sentido para ele (RAMOS, 2007, p. 21).

Para ele o desenvolvimento natural das crianças era de forma gradual onde se dava lentamente e na somativa das ideias, portanto, as crianças tinham que ir a uma crescente sempre absorvendo conhecimentos para chegarem a satisfazer suas necessidades. Em sua percepção, tinha a opinião de que não se podia forçar as tentativas de desenvolvimento das crianças antes delas estarem prontas, indicando que isso poderia ser prejudicial a elas.

Friedrich Froebel, filho de um pastor protestante, nasceu em Oberweissbach, no sudeste da Alemanha, em 1782, sua mãe faleceu quando ainda era criança e foi adotado por um tio ainda jovem. Logo após cursar algumas matérias em uma universidade tornou-se professor foi quando fez uma visita à escola do professor Pestalozzi quem serviu de inspiração para o seu projeto que desenvolveria o jardim de infância (KISHIMOTO, 2013).

Froebel, embora tenha sido um dos seguidores de Pestalozzi e Rousseau, foi considerado por muitos o primeiro a criar o jardim de infância e os jogos na educação e coloca-los como parte essencial em seu trabalho pedagógico. Ele observava as crianças em suas vivências permitindo que elas pudessem manter uma conduta infantil para que os jogos lhes trouxessem benefícios constituindo assim um recurso pedagógico de desenvolvimento (KISHIMOTO, 2013).

Para a pesquisadora Kishimoto (2013), se as crianças fossem expostas a situações e estímulos favoráveis teriam suas potencialidades aprimoradas com objetivos de extrair seus conhecimentos através do desenvolvimento de dentro para fora, pois ele ressalta que os conhecimentos já eram inatos das crianças, só precisariam de um bom ambiente para poder aflorar suas capacidades.

Com a chegada do século XVIII, o surgimento das indústrias e também o advento do capitalismo, os brinquedos começam a ser produzidos e comercializados com fins lucrativos e tiram o principal objetivo que era de dar relações familiares e valores culturais para as crianças. As pessoas passam a ter seu tempo dividido entre trabalho e as atividades lúdicas o que se constitui uma divisão dos momentos e fazem com que brincadeiras, jogos e divertimentos fossem pedagogizados com maior ênfase (RAMOS, 2007).

O ato de jogar por ser tão antigo, pois o homem sempre manifestou uma tendência lúdica, torna-se um impulso para o jogo. Alguns autores vão além, demonstrando que o jogo não é apenas ação exclusiva dos homens ela pode ser identificada até mesmo nas ações de alguns animais. Segundo Huizinga (2008, p. 53) “os animais já brincavam igual aos homens uns com os outros, fingem ficar zangado e o que é mais importante, eles, em tudo isto, parecem experimentar um imenso prazer e divertimento”.

A ludicidade possibilita o aprendizado das crianças nas aulas de Educação Física com a essência de jogos tem um espaço ampliado na educação, proporcionando conhecimento e desenvolvimento dos alunos.

Os jogos e brincadeiras estão presentes na humanidade desde o seu início, mas não com o propósito de facilitar a aprendizagem, contudo a palavra lúdica que tem origem da palavra latina *ludus* que significa “jogo” com o passar do tempo vem sofrendo mudanças no sentido da palavra lúdico, que agora não quer dizer apenas jogo, e acompanhou a evolução das pesquisas de psicomotricidade e passou a ter valor com um papel fundamental para a formação das crianças.

Deixando de ser apenas sinônimo de jogo para ter valores específicos para as fases de aprendizagem na vida humana e tendo fundamental importância na formação pedagógica das crianças (ALMEIDA, 2011).

Em grande parte das pesquisas os conceitos de ludicidade vieram atrelados a conceitos de atividades lúdicas que são entendidas como expressões de um mesmo sentido, confundindo-se, respectivamente.

Para Cintra, Proença e Jesuíno (2010, p. 226) “o lúdico é um recurso pedagógico que envolve a brincadeira de maneira séria, pois deve ser visto como um fator de aprendizagem significativa para o educando, possibilitando o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social”.

A ludicidade é uma ligação para a realidade que proporciona às crianças a compreensão de como funciona o mundo. Por meio delas as crianças aprendem noções do que é certo ou errado, o que podem e o que não podem fazer, aprendem a falar porque sim e porque não, além de aprenderem as regras de condutas (LEAL; D’ÁVILA, 2013).

Ainda, a ludicidade como fenômeno bem mais amplo que a ação de jogar ou brincar decorre do movimento dos seres humanos de forma criativa envolvendo divertimento, pois está presente nas brincadeiras e em muitas ações do ser humano em seu viver. Neste campo, a ludicidade é em essência movimento e um fenômeno com diversos conceitos inter-relacionados sendo eles as brincadeiras, os jogos e os divertimentos (RAMOS, 2007).

De acordo com Dallabona e Mendes (2004), os termos brincadeira, jogo, brinquedo e ludicidade estão dispostos em um sentido mais amplo, contudo tem-se a necessidade de defini-los para que não fiquem confusos esses termos.

A brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; o jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto brincar, já atividade lúdica abrange todos os conceitos anteriores (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 3).

O lúdico é basicamente para as crianças como se estivessem praticando atividades da realidade, mas com prazer de estar tocando, deslocando, montando e desmontado, satisfazendo seus desejos e ajudando no seu desenvolvimento cognitivo e facilitando as interações entre os seus colegas. Com as atividades lúdicas as crianças tendem a criar habilidades e vivências que permitirão construir conhecimentos e atitudes (SANTOS, 2012).

A ludicidade passa então a ser de fundamental importância para as crianças e não pode ser vista apenas como diversão, pois é uma metodologia que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento social, cultural e motor das crianças de forma que seus comportamentos tendem a ficarem mais avançados por se tratar de brincadeiras que simulam atividades da vida real.

Para uma coletânea de autores (DALLABONA; MENDES, 2004; RAMOS, 2007; SANTOS, 2012) as atividades lúdicas são de suma importância e relevância para a ampliação de conhecimentos nos alunos, visam que as crianças possam assimilar várias funções cognitivas através dos jogos e brincadeiras, e que elas possam estar aptas a construir comportamentos que serão favoráveis a partir das interações estabelecidas com as outras pessoas e com o meio em que vivem para as descobertas do mundo.

A partir desses pressupostos, a ludicidade é relacionada para as crianças como algo alegre e prazeroso, pois as levam a experiências de aprender, em que elas valorizarão o convívio com os colegas e os professores que lhes darão valorização interpessoal.

LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E NA FORMAÇÃO HUMANA

A ludicidade tem um papel fundamental na educação e na formação humana das crianças, por isso, começa-se a dar importância para o lúdico e as atividades que auxiliam na construção dos valores e no desenvolvimento desses sujeitos. Por

se tratar de uma ferramenta que explora valências nas crianças, a ludicidade vem se tornando cada vez mais usada nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. Não aquele brincar de deixar as crianças fazerem o que quiserem e, mas, sim, com o objetivo maior de desenvolver a aprendizagem.

Percebe-se que é de suma importância a prática de ludicidade nas aulas de Educação Física para que as crianças venham ter o contato com o novo, possibilitando interação e vivências que as crianças possam adquirir criatividade e postura em situações que lhe forem impostas pelos desafios vivenciados no seu dia a dia.

Boa parte das crianças brasileiras enfrentam problemas diversos em suas cidades, seja por precárias condições de vida ou por falta de locais adequados para praticarem alguma atividade, já outras crianças são superprotegidas pelos pais que não as deixam praticar jogos e brincadeiras nas ruas. Nesse contexto, Dallbona e Mendes (2015, p. 6) atribuem:

Relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

É por meio da ludicidade que as crianças muitas das vezes irão viver situações cotidianas e estas experiências novas lhes darão possibilidades de fazer interpretações de como enfrentar situações reais de acordo experiências vividas em forma de jogos e brincadeiras o que é de fundamental importância a sua formação humana.

O brincar para as crianças é o mesmo que aprender jogando, pois para elas o jogo é um espaço onde elas poderão estar pensando suas estratégias, sendo possível avançar no seu raciocínio, desenvolver um pensamento lógico, estreitar contatos com os colegas, além de trazer satisfação dos seus desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade.

Negrine (1994) atribui às atividades lúdicas um papel importante para o desenvolvimento integral das crianças, pois elas fazem com que todas as dimensões a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade possam ser trabalhadas contribuindo diretamente no desenvolvimento delas.

Tratando de desenvolvimento infantil pode-se fazer referências aos autores Vygotsky (1998) e Piaget (1978) que falam que o desenvolvimento não é linear, mas sim uma evolução constante e sequencial, uma vez que as crianças brincam e melhoram as capacidades para determinados tipos de conhecimentos e com certeza dificilmente perderá a capacidade de absorção de conhecimentos já adquiridos.

Tanto Piaget (1978) quanto Vygotsky (1998) tratam as crianças como seres que podem transformar situações reais através do lúdico. Embora Piaget tenha uma visão de que as crianças para desenvolverem tenham que amadurecer biologicamente, Vygotsky acredita que a criança precisa socializar-se com o meio para adquirir maiores conhecimentos.

Vygotsky (1998) atribui relevante papel a ludicidade na construção do pensamento dos alunos, para ele é com brincadeiras e jogos que as crianças irão desenvolver seus conhecimentos cognitivos, visuais, auditivos, táteis e motores, de modo que poderão manter uma relação com outras pessoas e com mundo das coisas e símbolos. Esse mesmo autor desenvolveu estudos relacionados ao lúdico onde para ele inicialmente as crianças irão desenvolver suas capacidades com a interação entre elas e as pessoas mais próximas, ou seja, o aprendizado se dará através do meio social. As crianças tendem a aprender com o auxílio de pessoas com mais experiências, sendo definido desta forma:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Para ele há uma diferença entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento proximal, sendo que o real é o quanto as crianças já conseguem realizar as ações e suas tarefas sozinhas e a zona de desenvolvimento proximal elas ainda estão em construção dos conhecimentos precisando de ajuda de pessoas mais experientes para atingirem a maturação. Sendo que após essa ajuda as crianças aprenderão e poderão desenvolver-se de forma mais independente.

Para Piaget (1978) há três tipos de estruturas em diferentes fases do desenvolvimento: o exercício, o símbolo e a regra. No período de até 2 anos as crianças tendem a fazer atividades apenas como exercício inicia com o afastar das mães, começar a falar, o andar, brincar com os movimentos simples. Na fase seguinte, até aos 6 anos, tentam se aproximar da realidade com atividades mais lúdicas sem preocupação com as regras, por fim surge a fase onde elas passam das fantasias para as situações reais em uma transição de jogo simbólico para o real.

Jogo de exercício sensório motor é quando as crianças estão no período de praticar atividades de forma natural, em que consistem em movimentos mais simples, a fase de desenvolvimento dos sentidos como balançar os braços, correr, imitar sons, pular, saltar e etc. é predominante nos primeiros anos de vida (PIAGET, 1978).

Nessa fase as crianças dependem basicamente dos estímulos do meio e dos adultos para poderem estar desenvolvendo suas capacidades mentais e emocionais, sendo que os adultos irão ensinar através do conhecimento que possuem do mundo.

Crianças que não recebam estímulos nesta fase podem ficar prejudicadas no seu desenvolvimento intelectual e podem até apresentar problemas e perturbações sociais futuramente (PIAGET, 1978), por isso, é preciso estimular de várias formas para que as crianças possam desenvolver satisfatoriamente.

Na fase pré-operatória as crianças de 2 a 4 anos já estão com os movimentos mais apurados e precisos como a capacidade de montar e desmontar brinquedos e jogos. Gostam de imitar os outros para ter o conhecimento de mundo, é a fase do faz-de-conta. Como retrata Vieira (2012, p. 1):

Consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real, em função dos desejos. A criança tende a reproduzir nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e assimilar, dessa maneira, a realidade, sendo uma maneira de se auto expressar.

Na fase simbólica, as crianças tendem a se tornar egocêntricas tudo tem que girar em torno delas, e começam a perguntar sobre tudo e querem explicações dos “por quês”, já agem por simulação e quase sempre se deixam levar com as aparências sem relacionar os fatos.

Destarte, Piaget (1978) coloca que as crianças de até 3 anos não possuem nenhum conhecimento de regras. Já entre 3 e 8 anos elas têm conhecimentos das regras, mas as mudam a bel prazer toda vez que for interessante para elas. Ao analisar o comportamento lúdico Piaget e Wallon concordam com que a acomodação e imitação são complementos das atividades cognitivas que representarão os processos de aprendizagem e os classificam em 4 tipos: funcionais, de ficção, de aquisição e de construção.

As atividades funcionais são as que representam aqueles movimentos mais simples das crianças como balançar os braços e pernas e pegar objetos. Já as atividades lúdicas de ficção são aquelas brincadeiras de faz de conta com carrinhos, bonecas e outros objetos que as crianças acabam criando, fazendo e brincando. Nas atividades de aquisição são situações onde as crianças passam a aprender as brincadeiras vendo e ouvindo. Nos jogos de construção já fazem esforços para compreender as imagens e tentam combinar os objetos (PIAGET, 1978).

A ludicidade torna-se então valorizada no processo de ensino-aprendizagem, pois começa a desenvolver conhecimentos das crianças e aguçando as capacidades dentro do contexto escolar, valendo salientar que a educação se dá pela interação dos alunos com os outros e com o professor onde o lúdico vai proporcionar um melhor rendimento destes. Conforme argumenta Lopes (2006, p. 110).

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a interação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

A Ludicidade e os jogos tem o objetivo de deixar as crianças mais interativas com as outras e com o meio que a cercam deixando seu aprendizado mais prazeroso e dinâmico tornando-se mais efetivo. Nessa direção Cintra, Proença e Jesuíno (2010, p. 237) argumentam que:

Ludicidade em sua prática proporciona ao educando o desenvolvimento físico, cognitivo, social, dentre outros. Portanto, se justifica a importância que o mediador tem na instituição a partir de atividades que contemplem brincadeiras e jogos como fator de aprendizagem significativa.

Através das práticas com jogos as crianças irão desenvolver todas as habilidades primordiais para seu desenvolvimento, pois como estas práticas estão diretamente relacionadas à aquisição de habilidades motoras, que irão auxiliar a criança a ter um amplo domínio do seu corpo, dando a ela condições de realizar diversos movimentos característicos da sua faixa etária, como: andar, correr, pular, lançar, chutar, dentre outras habilidades que lhes serão benéficas ao longo do seu desenvolvimento (DALLABONA; MENDES, 2004).

De acordo com Vieira (2012, p. 1):

A ludicidade é um meio de desenvolvimento e uma das formas de aprendizado que leva a criança a diferenciar o real do imaginário, expressar em si suas

emoções e fantasias. É brincando que a criança aprende a esperar sua vez, a lidar com as frustrações, a conviver, ganhar e perder e interagir com seu semelhante. Possibilita a ampliação do lado criativo e inovador, dando significado à sua própria existência, inventando e reinventando o meio onde vive.

Por se tratar de brincadeiras que às vezes não envolvam o seu cotidiano as crianças tendem a imaginar situações fantasiosas para poderem aguçar seus sentimentos e interação com os seus colegas, possibilitando com que novas emoções possam aflorar e também situações que lhes tragam prazer em estar praticando.

Para Dallabona e Mendes (2004) o lúdico é uma das formas mais eficazes de envolvermos os alunos nas aulas de Educação Física, pois o brincar já é inerente às crianças e isso seria uma forma de envolvê-las satisfatoriamente e que elas aceitariam com o maior prazer essa maneira de trabalhar e refletir o mundo que a cerca. Os autores salientam que trabalhar ludicamente não é deixar as crianças brincarem de forma aleatória e de qualquer maneira o brincar por brincar.

Portanto, é evidente a importância de poder estar praticando a ludicidade nas escolas com os alunos de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental e não priva-los de um desenvolvimento que possa ser construído de uma forma que seguramente as crianças tendem a se envolver e ainda proporcionar um aprendizado prazeroso.

Para o professor ter um papel relevante em suas aulas é ideal que ele busque pautar seu trabalho em metas de ensino coerentes e atenda as necessidades dos alunos. Uma das bases que ele pode procurar acompanhar é a do Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998a, p. 6) que aponta:

Metas de qualidade para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa também contribuir para que possa realizar, nas

instituições, o objetivo socializador, dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

A ludicidade se torna então uma proposta que o professor possa estar sempre incluindo nas suas aulas, para que o processo de desenvolvimento dos alunos venha sempre que possível estar evoluindo e esse se tornando instrumento mediador de conhecimento. É com essa perspectiva que os professores devem estar atentos a proporcionar aos alunos jogos e brincadeiras de forma que contribua para o desenvolvimento das capacidades infantis de cognição, afetividade, respeito, confiança, além de conhecimentos da realidade social e cultural do meio que estão inseridos.

Trabalhar com crianças nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental vai requerer prática dos professores, para que eles promovam com os alunos aulas dinâmicas que venham trazer de forma satisfatória resultados para o processo evolutivo das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

[...] que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998a, p. 41).

Contudo é sempre bom que os professores saibam como irão desenvolver as aulas aplicando os conceitos aos interesses dos alunos, pois “a relação entre o professor e o aluno merece uma cuidadosa análise, já que a mesma está condicionada aos interesses e objetivos de ambas as partes, além de ser o principal caminho para o êxito do processo de ensino-aprendizagem” (SEVERINO; PORROZZI, 2010, p. 56).

Se observa que é na infância onde as crianças tendem a criar sua personalidade, então é nesta fase que as atividades tendem a ter mais importância para seu desenvolvimento, tendo em vista o convívio em grupo em certos momentos trará uma socialização onde será capaz de trazer benefícios a formação de sua personalidade e cabe ao professor ser um facilitador nesse processo criando e trazendo condições para que os alunos possam ter situações que venham estimular suas habilidades (KISHIMOTO, 2013).

Os professores têm que estar atentos e ter a consciência de que os jogos e as brincadeiras podem ser as atividades onde as crianças vão praticar e desenvolver suas habilidades de uma forma mais prazerosa, como relata Severino e Porrozzi (2010, p. 56) “um dos objetivos do professor deve ser proporcionar momentos em que os alunos, além de assimilar os conteúdos apresentados, descubram como executar com prazer as atividades propostas”.

Com as aulas lúdicas e prazerosas para os alunos de uma forma coletiva os professores possibilitarão a estas crianças desenvolverem momentos que possam recriar experiências já vividas no seu dia a dia e que logo lhes trarão maior facilidade na absorção de conhecimentos.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc (BRASIL, 1998b, p. 27).

Para Severino e Porrozzi (2010), a ludicidade por se tratar de uma necessidade dos seres humanos seja praticando individualmente ou em grupos em qualquer idade, não pode ser visto apenas como diversão, pois ele ajuda para o desenvolvimento pessoal, social e também cultural possibilitando a aprendizagem e dando lhes oportunidades de adquirir entendimento de como conviver em outros ambientes.

Kishimoto (2011) traz uma relevância dada por Chateau que o jogo por ter um o potencial de proporcionar interação às crianças e aprendizado moral traz enormes benefícios, conhecimentos e habilidades que as preparam para o que ele trata como o “vestíbulo do trabalho”, ou seja, uma abertura de conhecimentos não apenas para uma profissão, mas sim para a vida adulta.

Com essas condições cabe ao professor uma postura de desenvolver diversas atividades como forma de aprendizagem para as crianças que possa abranger várias áreas de conhecimentos, oportunizando uma formação pedagógica capaz de contemplar dimensões que sem as atividades lúdicas não seriam capazes de adquirir.

A relação do professor com os alunos não pode ser apenas de transmissão de conteúdos, pois cabe a ele como mediador de conhecimentos uma contribuição para formação de valores, salientando que é nessa fase que as crianças estando em processo de desenvolvimento tendem absorver princípios passados pelos mais experientes como argumentam Severino e Porrozzi (2010, p. 56):

Ensinar deve estar ligado ao ato de educar, a contribuir para a formação da criança e despertar nela a consciência crítica. Ensinar também é oportunizar as crianças um maior juízo de valores, uma visão de mundo mais ampla e o pleno hábito de exercício da cidadania.

Contudo é por esse motivo que a ludicidade vem ganhando espaço, visto que o desenvolvimento dos alunos tendem a melhorar em vários aspectos. Os professores passam a aplicar cada vez mais as metodologias com atividades lúdicas visando um melhor desempenho dos alunos nas valências físicas, psicomotoras e sociais.

E quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do aluno. Pois se aprende brincando, se aprende com prazer, com alegria. Assim a ludicidade tem conquistado um espaço na educação (VIEIRA, 2012, p. 9).

Portanto, pode-se perceber o quanto o professor é importante na formação dos alunos, pois junto à família eles são os principais responsáveis pelo

crescimento e desenvolvimento da personalidade das crianças além de prepará-las para o convívio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referente pesquisa que teve como objetivo principal analisar como a ludicidade pode contribuir nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental e também contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que possibilitou um maior entendimento de como se pode desenvolver atividades que facilitem o processo de ensino aprendizagem objetivando um melhor relacionamento das crianças e melhoria de suas potencialidades físicas cognitivas e motoras.

Percebeu-se que as práticas lúdicas surgiram há muito tempo e que com elas as crianças ficam mais felizes e motivadas para o aprendizado, além disso, o lúdico vem com a possibilidade de trazer conteúdos de uma forma que as crianças possam estar adquirindo conhecimentos de uma maneira aonde venham lidar com suas fantasias através dos jogos.

As brincadeiras por serem atividades ligadas às crianças, devem ser sempre colocadas como elementos que possam facilitar o aprendizado no convívio escolar, mas não apenas como jogos que as crianças visem apenas diversão e sim colocando ela como um método de processo para facilitação para desenvolvimento dos conteúdos.

A ludicidade nas aulas de Educação Física não pode ser tratada apenas como brincadeiras e diversão para os alunos, pois podemos observar que além de servir como metodologia no desenvolvimento dos alunos as aulas trazem vivências que podem favorecer imaginações e fantasias para as crianças dentro dos jogos que lhes trarão desenvolvimento sadio e construção de caráter e identidade.

As atividades lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental proporcionam benefícios para as crianças no seu processo de desenvolvimento,

além de trazer para os alunos um ambiente escolar que torna o aprendizado dos conteúdos em uma forma mais prazerosa e proveitosa. Haja vista que através dos jogos e brincadeiras as crianças tendem a se motivar e se interessar mais nos conteúdos passando a absorver melhor as atividades propostas.

Por fim, nas brincadeiras em grupos os alunos têm a possibilidade de trocarem experiências e socializarem todas as suas vivências, além de compreenderem que para viver em grupos tem que se adaptarem e aceitarem algumas regras de convívio coletivo. Sugere-se o desenvolvimento de novos estudos sobre esse tema para que cada vez mais os professores de Educação Física possam ser instrumentalizados tornando suas práticas pedagógicas mais eficientes e significativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. 2011. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm> Acessado em 12 de maio de 2016.

BAGNARA, I. C.; LARA, A. A.; CALONEGO, C. O processo histórico, social e político da evolução da Educação Física. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, v. 15, n. 145, p. 1-14, 2010.

BALBÉ, G. P. Educação Física escolar: aspectos motivadores. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, v.13, n. 124, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de Educação Física**. Brasília: MEC /SEF, 1998b.

CARVALHO, S. F. A abordagem pedagógica sistêmica: um modelo sociológico para a Educação Física Brasileira. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, v. 16, n. 159, 2011.

CASTRO, J. N. Educação Física e Psicomotricidade: em busca de uma educação mais humanista. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, v. 13, n. 124, p. 1-8, 2008.

CHAGAS, C. S.; GARCIA, J. D. A. Educação Física no Brasil: apontamentos sobre as tendências constituídas até a década de 80. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, v. 15, n. 154, p. 1-9, 2011.

CINTRA, R. C. G.; PROENÇA, M. A. M; JESUÍNO, M. S. A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski. **Revista Rascunhos Culturais**, v. 1, n. 2, p. 225 – 238, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 1-14, 2004.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, V. O. Concepções e tendências pedagógicas da Educação Física contribuições e limites. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás**, v. 1, n. 1, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. 8ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 7ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LEAL, L. A. B.; D ÁVILA, C. M. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces científicas – educação**, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2013.

LOPES, V. G. **Linguagem do Corpo e Movimento**. 1ª ed. Curitiba: FAEL, 2006.

MARINHO, I. P. **História Geral da Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: CIA Brasil, 1980.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. 1ª ed. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

OLIVEIRA, C. S. et al. Educação Física: preconceitos acerca do papel da disciplina no contexto escolar. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, v. 15, n. 143, p. 1-12, 2010.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

RAMOS, R. **Oficina de recursos didáticos e lúdicos**. 1ª ed. Salvador: Editora da FTC, 2007.

SANTOS, J. S. **O lúdico na educação infantil**. 1ª ed. Campina Grande: Realize, 2012.

SEVERINO, C. D. ; PORROZZI, R. A ludicidade aplicada à Educação Física: a pratica nas escolas. **Revista práxis**, v. 2, n. 3, p. 23-32, 2010.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

STAROBINSKI, J. **A transparência e o obstáculo**. 1ª ed. Florianópolis: Companhia das Letras, 2011.

VIEIRA, M. B. Aprendizagem e desenvolvimento motor através da ludicidade. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, v. 17, n. 172, p. 1-13, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 2

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS E PROPOSIÇÕES A PARTIR DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Martha Benevides da Costa

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objeto a Educação Física na Educação Infantil, dialogando com o campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”. O objetivo do texto é apresentar alguns princípios e proposições para a prática pedagógica na Educação Infantil como um todo e no âmbito da Educação Física em particular a partir de experiência de extensão universitária que vem sendo desenvolvida desde o ano de 2018 em escolas públicas de cidade do interior baiano.

Entende-se que o debate proposto e os elementos apresentados são relevantes porque o debate sobre a Educação Infantil no campo da Educação Física, embora mais presente desde os anos 2000, ainda é exíguo e a própria escassez já é indicativo da relevância do debate.

Além disso, é preciso que o campo acadêmico, especialmente quando se trata da educação escolar, avance no sentido de reconhecer e valorizar a extensão universitária como potente no que se refere à produção do conhecimento. E, aqui, dois pontos se colocam. O primeiro é produzir conhecimento em diálogo com as comunidades que vivem as mais diversas realidades e que, muitas vezes, convidam as fronteiras científicas a “pulares suas cercas epistemológicas” tomada a complexidade do real e das subjetividades. O segundo diz respeito ao fato de que um dos desafios para fazer relevante e factível o que se produz em Educação é conhecer as escolas, suas rotinas, seus cotidianos, suas contradições e dialogar com os sujeitos que são seus autores diários: estudantes e professores/as.

A escrita está organizada no sentido de apresentar, metodologicamente, como se deu o desenvolvimento do projeto de extensão do qual deriva esta produção e em seguida, descrever analiticamente o que encontramos nas escolas e como pensamos, a partir disto, o lugar da Educação Física na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Como supramencionado, o texto é produto de projeto de extensão universitária. Costa (2007) entende que a produção do conhecimento em educação formal precisa dialogar com a realidade da escola, entendendo-a e dialogando com suas potências e com suas mazelas no sentido de produzir um conhecimento implicado com as realidades e que desconstrua o histórico distanciamento existente entre a produção do conhecimento no âmbito das Universidades e o que acontece efetivamente nas salas de aula. Esse distanciamento é, também, uma realidade histórica no campo da Educação Física escolar, em que a produção do conhecimento desde os chamados “movimentos renovadores” não se faz concreto nas realidades escolares, o que é destacado por Vago (2007) ao dizer da necessidade de compreender o espaço-tempo da escola como o ligar dos questionamentos e transformações e por González e Fensterseifer (2009) ao afirmarem que a Educação Física precisa inventar práticas pedagógicas inovadoras no sentido de sair do entrelugar localizado ora no “não mais”, ora no “ainda não”.

Nesse sentido, reconhece-se a extensão universitária potente na produção do conhecimento porque, ao passo que socializa com sujeitos da comunidade o conhecimento produzido no âmbito acadêmico, reconhece-os como sujeitos de diálogo, detentores de saberes com potencialidade de por em suspenso as teorias pedagógicas e convidá-las a olhar para si mesmas e para ampliarem-se a partir da complexidade da realidade, na perspectiva da prática como critério de verdade da teoria (VÁZQUEZ, 1977) num processo permanente de ação-reflexão-ação.

O projeto de extensão aqui descrito tem como objeto a Educação Física na Educação Infantil e é desenvolvido em parceria com um núcleo educacional de regime administrativo público municipal na cidade de Alagoinhas. O referido núcleo é composto por uma creche, que atende crianças de 02 e 03 anos de idade

em tempo integral e uma pré-escola, que atende crianças de 04 e 05 anos de idade, em tempo parcial. O projeto foi desenvolvido nos anos de 2018 e 2019, teve as atividades suspensas durante o período de suspensão das aulas em função da pandemia da covid-19 e teve as atividades retomadas em 2022 e elas seguem em desenvolvimento em 2023. Durante esse período, as atividades extensionistas envolveram 08 (oito) alunos de graduação em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia/Campus II e aproximadamente 150 crianças por ano.

O desenvolvimento da ação extensionista ocorre com diálogo com a equipe pedagógica da escola; observações da rotina da instituição por parte da equipe do projeto de extensão; estudos sobre Educação Infantil e Educação Física nesse segmento da Educação Básica; organização, desenvolvimento e avaliação constantes da prática pedagógica com as crianças. As ações do projeto são registradas em relatórios diários, bem como em imagens por vídeos e fotografias. Importante dizer que, no ato da matrícula na rede de ensino, as famílias autorizam o uso da imagem das crianças pelos órgãos da educação do município, pela escola e por pesquisadores que venham a desenvolver ações na instituição e que só utilizamos os dados imagéticos para fins acadêmicos.

Como resultado das atividades desenvolvidas, foram sistematizados o que chamamos aqui de princípios e proposições para refletir, planejar e desenvolver a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e, mais amplo que isto, no âmbito da rotina escolar, garantir que o campo de experiência corpo, gestos e movimentos, previsto na BNCC (2017), não seja secundarizado. Importante destacar o entendimento de que, com fundamento em Vázquez (1977), as sistematizações aqui apresentadas estão a todo momento, no cotidiano das relações com as escolas, em reflexão e em diálogo com os sujeitos escolares e coloca-se ao diálogo com a comunidade acadêmica.

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADE E PROPOSIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Historicamente, a Educação Infantil foi um segmento secundarizado. Inicialmente, o atendimento a crianças pequenas em ambientes institucionalizados esteve pautado em concepções e práticas higienistas, filantrópicas, assistencialistas e compensatórias. Em dados momentos, ofertada apenas por iniciativa de particulares. Em outros momentos, concretizada como resultado de políticas de saúde e/ou de assistência social. E, ao mesmo tempo, reivindicada como direito da mulher trabalhadora. E, nessa trajetória, a Educação Infantil foi se constituindo um segmento pouco valorizado nas hierarquias veladas que existem no campo da Educação (KUHLMANN JUNIOR, 2000, 2004; ROSEMBERG, 2002).

Só a partir da década de 1990, alcançou-se no Brasil o reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Isto foi um avanço por deixar claro que se tratava de instituição vinculada aos órgãos de educação do país, cuja oferta foi posta como responsabilidade dos municípios. Todavia, o caráter de não obrigatoriedade de toda a Educação Infantil até a mudança em 2009, que tornou a pré-escola obrigatória para crianças de 04 e 05 anos de idade, mas que permanece para o ciclo das creches possibilita que a realidade no Brasil não tenha, ainda, dado conta de cumprir a primeira meta do Pano Nacional de Educação (2014), que objetivava a universalização da pré-escola e atendimento de, no mínimo, 50% das crianças de até 03 anos de idade em creches, até 2016. No caminho contrário, houve queda de oferta de creches e pré-escolas desde 2019 (BRASIL, 2021).

Desde a legislação, a concepção de Educação Infantil avançou no sentido de reconhecê-la espaço de cuidado e de educação e que, em assim sendo, é necessária a construção de um currículo que garanta às crianças o acesso ao conhe-

cimento historicamente acumulado, num processo de formação para a autonomia e humanização. Nesse sentido, assumo:

(...) a partir do diálogo com Kramer e outros (2003), que a escola de educação infantil é um espaço de trabalho coletivo entre educadores e educandos para promover o desenvolvimento da cidadania criativa e crítica, a ampliação dos conhecimentos e um desenvolvimento autônomo. Em tal processo, portanto, as crianças estabelecerão relação com os pares, as pessoas e as coisas do mundo num encontro dialético que contribuirá para o desenvolvimento da personalidade dos sujeitos aprendizes (COSTA, 2007, p. 110-111).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) colocam as brincadeiras e as interações como eixos do currículo e indicam que os conhecimentos oportunizem às crianças conhecer a si e ao mundo, ter diversas experiências sensoriais e acesso a diferentes linguagens por diferentes suportes e que, em tal tempo-espaço, possam sentir-se bem, desenvolver a autonomia, explorar a curiosidade e ampliar os padrões de referência. Já a Base Nacional Comum Curricular (2017), numa perspectiva que possibilita a promoção de acesso a conhecimentos sem cercas nem divisões disciplinares, propõe o desenvolvimento do trabalho a partir de cinco campos de experiência, dentre os quais “corpo, gestos e movimentos”.

Mas o que de fato acontece no núcleo educacional no qual se desenvolve a ação de extensão universitária aqui descrita? O primeiro olhar lança-se à infraestrutura dos prédios da creche e da pré-escola. São, como em tantas outras escolas de Educação Infantil no Brasil, prédios precários. Rosenberg (2002) utiliza o termo “rainha da sucata” para se referir à precariedade que marcar as escolas de educação infantil no Brasil e essa realidade parece não ter mudado de forma significativa no avançar das duas décadas que nos separam desta produção da autora, visto que o censo escolar de 2021 aponta que somente 47,3% das escolas públicas municipais de educação infantil possuem banheiro adequado; a presença de jogos educativos e materiais para atividades socioculturais e artísticas existem, respectivamente, em 61,1%, 78,3% e 29,1% das escolas. Áreas verdes e par-

ques infantis existem em somente 31,5% e 34,7% das escolas, respectivamente (BRASIL, 2022).

O prédio que abriga a creche funciona num anexo de uma pequena igreja e é um espaço alugado pela Prefeitura da cidade. Conforme a diretora da escola, as solicitações de melhoria são repetidamente negadas sob o argumento de que não vale a pena fazer um investimento num prédio que não é da Prefeitura da cidade. Nesse espaço, há um pequeno pátio central que funciona como refeitório e onde ficam alguns brinquedos; há uma pequena sala de funcionamento administrativo, 04 salas de aula, sendo que já em 2019, uma das salas estava interditada por problemas com umidade e mofo por falta de ventilação; após o retorno das atividades na escola em 2022, foi aberta uma pequena janela na sala, que passou a abrigar uma turma de pré-escola, por falta de espaço para atender a maior demanda de crianças no prédio próprio que atende as crianças de 4 e 5 anos de idade. Há um banheiro para meninas e um banheiro para meninos e uma cozinha. Há batentes por todos os lados e, em geral, os espaços são escuros e com pouca ventilação.

No prédio no qual funciona a pré-escola, há potência. Uma ampla área externa, duas salas de aula amplas, um banheiro, uma cozinha e uma sala de funcionamento administrativo. Diferente do primeiro prédio, é uma propriedade de posse da prefeitura da cidade. Todavia e contraditoriamente, a potência se desperdiça por não haver na área externa absolutamente nenhum brinquedo e porque o ritmo de manutenção do espaço permite que o mato cresça a ponto de as crianças não poderem utilizar a área externa e tenham que ficar todo o tempo dentro das salas de aula.

O que se observa na realidade relacionada à infraestrutura do núcleo educacional no qual é desenvolvido o projeto de extensão do qual deriva esta produção é que a carência é uma realidade seja pela inexistência de recursos para qualificar as intervenções pedagógicas com as crianças e para garantir que a

Educação Infantil alcance seus objetivos, seja por falta de manutenção da precária estrutura existente.

Na observação das rotinas de creche e pré-escola, alguns elementos chamam atenção. Primeiro, a maior dedicação do tempo na creche para cuidar das crianças. Parte significativa do tempo é utilizada nas refeições, banhos, descanso, de modo que as crianças vivenciam, durante uma rotina de tempo integral, somente uma hora por dia do que se pode chamar de atividades pedagógicas. Isto nos mostra que não há, na realidade, um equilíbrio entre cuidar e educar e que permanece sendo predominante a concepção da creche como espaço-tempo de cuidar da criança enquanto a mãe trabalha. Já na pré-escola, a rotina de atividades pedagógicas é predominante, numa ocupação do tempo já com o processo de alfabetização das crianças, com muitas atividades em folhas e as crianças sentadas em mesas individuais, num processo que aproxima a pré-escola do modelo do Ensino Fundamental.

Onde estava o corpo das crianças nessa rotina e nessa realidade? Estudos do campo da Educação Física há muito expõem que a escola tende a secundarizar o corpo e suas linguagens, a ponto de Freire (2003) compará-la aos espaços de confinamento e engorda de animais. Mapeamento realizado na cidade de Alagoínhas, nas escolas de Educação Infantil da área urbana do município, mostrou a ausência de momentos em que corpo e movimento eram contemplados nas rotinas escolares. O que encontramos naquele momento foi a presença da dimensão corpo e movimento apenas nos exíguos momentos de brincar livre das crianças e uma perspectiva de imobilidade e disciplina nos demais tempos escolares (COSTA, 2010).

E essa realidade parece não ter se alterado na realidade aqui em questão, em parte por conta da inadequação da infraestrutura escolar e em parte porque as professoras relatam, no diálogo cotidiano, não se sentirem preparadas para desenvolver práticas corporais com seus alunos e, por isso, pontuam a relevância

da presença de professores de educação física no sentido tanto de garantir isso às crianças quanto na perspectiva do estabelecimento do diálogo para que elas possam, paulatinamente, contemplar esse campo de experiência na rotina escolar de modo mais cotidiano e intencional, enriquecendo suas práticas pedagógicas.

Entendo, ainda, reafirmando que é nesse ambiente, com suas potências e suas mazelas, que se deve construir conhecimento sobre prática pedagógica, no sentido freireano de esperar (2011) e no sentido de construir uma proposição de Educação Física para a Educação Infantil implicada com sujeitos e realidade.

E, nesse ponto, começa o diálogo com o campo da Educação Física. Ayoub (2001) diz que a área começou a se preocupar com a Educação Infantil após o reconhecimento desta como primeira etapa da Educação Básica e da Educação Física como componente curricular obrigatório. Todavia, quando se olha para o atendimento às crianças em ambiente institucionalizado, sempre esteve posta uma concepção de educação corporal disciplinadora, fosse nas concepções higienistas fosse nas concepções compensatórias e é isto que defende Oliveira (2005).

Dos estudos pós LDB de 1996, há proposições pedagógicas (SILVA, 2005), o debate sobre a pertinência da presença de professores especialistas na Educação Infantil (FREIRE, SCAGLIA, 2003), relatos de experiência de trabalhos em escolas (ROCHA, 2015; LIRA, *et al*, 2017) e há produções que convidam ao diálogo entre Pedagogia e Educação Física (SOARES, 2002; MELLO, *et al*, 2018)

A partir da realidade da ação extensionista aqui relatada e do processo de ação-reflexão-ação que compõe a prática desenvolvida, os princípios e as proposições que se edificam como relevantes dizem respeito à fundamentação pedagógica e às bases curriculares, ao reconhecimento da necessidade da partilha do conhecimento específico da Educação Física com as crianças pequenas, ao respeito às crianças e as suas necessidades essenciais no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, à postura do professor de Educação Física que atua

na Educação Infantil no sentido de constituir-se uma referência de presença na escola e na vida das crianças.

No que se refere à fundamentação pedagógica e às bases curriculares, trata-se da necessidade de reconhecer as práticas pedagógicas na Educação Infantil como ações que, como toda ação educacional no ambiente formal, deve ser marcada pela intencionalidade. Esta antecede o que se executa em sala de aula e vai além dela. Antecede desde as concepções de infância, de desenvolvimento e de aprendizagens, de educação e de escola que fundamentam a seleção de conhecimentos a serem socializados com as crianças e os fazeres em aula.

Aqui, entende-se as crianças como cidadãs que possuem direito à educação e que se constituem sujeitos de diálogo no processo educativo. As práticas são concebidas a partir de uma referência vigotskiana no que se refere ao pensar os processos humanos de desenvolvimento e de aprendizagem (VIGOTSKI, 2000) e dialoga-se, mais contemporaneamente e ainda a partir da mesma referência, com o campo das neurociências, no sentido de reconhecer os primeiros anos da vida como intensos na formação de sinapses e na capacidade de neuroplasticidade. A educação é entendida como processo no qual se configura a própria humanização, sendo que a escola tem a função de partilha de conhecimentos historicamente acumulados em campos de conhecimentos diversos. A Educação Infantil, especificamente, é entendida como espaço de cuidar e de educar e que, portanto, deve haver sempre, na reflexão, organização e desenvolvimento das atividades, respeito às crianças, preocupação com a segurança física e afetiva e que as ações desenvolvidas devem se edificar na perspectiva das interações respeitosas e edificadas ludicamente.

Além disso, é preciso, nessa mesma trilha, reconhecer que os temas da cultura corporal de movimento devem fazer parte da vida das crianças como outros tantos conhecimentos que elas têm o direito de acessar desde a primeira infância. Portanto, aulas onde se tematize jogos e brincadeiras tradicionais, jogos simbó-

licos, jogos cooperativos, jogos de matriz afro-brasileira e indígena, ginástica, danças, capoeira devem compor o rol de vivências escolares das crianças. Na experiência desenvolvida no âmbito da extensão universitária aqui apresentada, as crianças têm tido acesso a esses conhecimentos no sentido de experimentá-los, de ampliar as próprias capacidades corporais e as próprias referências em relação às práticas corporais que conhecem, de reconhecer os aspectos que caracterizam cada um desses temas e conhecer suas histórias, de expressar verbalmente e por desenhos as suas curiosidades e sistematizações de conhecimentos nas aulas. É preciso destacar, ainda, que a presença dos especialistas em Educação Física é que tem garantido uma espécie de subversão às limitações postas pela precariedade da infraestrutura no sentido de garantir espaço-tempo para corpo e movimento na rotina escolar.

Entendo que tomar a criança como cidadã e como sujeito de diálogo passa, também, por respeitar suas necessidades essenciais para que se dê positivamente o processo de desenvolvimento. Então, interações significativas, olho no olho, entre o adulto e as crianças; transposição didática e desenvolvimento de vivências que oportunizem a expressividade das crianças, experimentação e ampliação de suas possibilidades corporais, a diversidade sensorial no uso de materiais e nas experiências com o movimento corporal. Tudo isso, também, reconhecendo que movimento corporal tem implicações positivas na apropriação do saber sobre os temas da cultura corporal de movimento, mas também no pleno desenvolvimento das funções executivas (BRAZELTON, GREENSPAN, 2002; MAIA, 2017).

Para tanto, entendo que se fazem necessárias as aulas de Educação Física, mas com a compreensão de que essa própria aula vai muito além do campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”. Mas, além disso, o professor de Educação Física que atua na Educação Infantil precisa se constituir e compreender a si mesmo como uma figura que faz parte da vida das crianças na escola e que, em sendo assim, dialoga com as professoras regentes no sentido de enriquecer a experiência pedagógica como um todo, contribuindo para alterações de rotina no

sentido de que o corpo, o experimentar, o se movimentar passe a estar presente no dia a dia da escola em nome do desenvolvimento, das aprendizagens e da alegria das crianças.

O professor de Educação Física, portanto, não é o sujeito que ministra uma ou duas aulas por semana. Estas acontecem e têm suas especificidades, mas a tematização de conteúdos diversos têm a contribuição do professor de Educação Física no sentido de garantir as linguagens corporais na escola em toda a rotina a partir do diálogo com as professoras regentes, no sentido de enriquecer a experiência pedagógica promovida nas escolas e às crianças. E essas trocas com as docentes são enriquecedoras no sentido de ampliar o olhar do professor de Educação Física para a Educação Infantil e são desejadas pelas professoras regentes também por possibilitar que elas revisitem suas concepções sobre corpo, sobre movimento e sobre aspectos equivocados que marcam as tradições escolares sobre aprendizagem e sobre ter (ou não) uma turma disciplinada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No andamento do projeto de extensão aqui descrito e que permitiu apresentar alguns princípios e proposições para a prática pedagógica na Educação Infantil como um todo e no âmbito da Educação Física, dialogando com o campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”, tem sido possível pensar a escola de Educação Infantil e, cotidianamente, refletir sobre o lugar do corpo e do movimento nesse ambiente educacional e sobre as aulas de Educação Física.

Reconhece-se a fragilidade de que se trata de uma experiência realizada num único núcleo educacional que agrega uma creche e uma pré-escola. Todavia, tanto os aspectos históricos discutidos por autores que fundamentam esta produção quanto os dados do censo escolar de 2021 possibilitam inferir estas instituições como próximas da maioria em relação a aspectos de concepção e de infraestrutura que interferem de forma importante nas práticas desenvolvidas.

Ademais, tem sido uma experiência que engaja as crianças nas atividades propostas; que possibilita a aprendizagem sobre temas da cultura corporal de movimento; que promove às crianças o tempo de se movimentar; e de, por essa via, experimentarem sensorialmente diferentes suportes e materiais, expressarem-se dentro das escolas e acessarem o conjunto de conhecimentos que são contemplados na Educação Infantil.

As sistematizações até aqui organizadas, sempre parciais e provisórias, também apontam para estudos que precisam ser realizados no porvir. Ainda é preciso lançar o olhar para as formações em Educação Física e em Pedagogia, questionando que lugar a Infância e a Educação Infantil têm na primeira e que lugar o corpo, o movimento e a cultura corporal de movimento têm na segunda. Ainda é preciso ampliar e aprofundar o diálogo do campo crítico da Educação e da Educação Física com o campo das neurociências que vem apresentando achados importantes sobre as necessidades das crianças para aprenderem e se desenvolverem.

Além do que se coloca como demanda no campo da produção científica, é também preciso que se busque o diálogo com os órgãos educacionais no sentido de construir e efetivar políticas de superação da precariedade das escolas de Educação Infantil e que, efetivamente, respeitem as crianças como cidadãs.

Por hora, no entanto, pode-se dizer que “corpo, gestos e movimentos” na escola de Educação Infantil importa para o desenvolvimento das crianças; importa como conjunto de conhecimentos da área e das aulas de Educação Física; e, importa no reconhecimento de que se o currículo desta escola não tem amarras disciplinares, diferentes especialistas podem dialogar entre si e com as crianças em prol do melhor interesse destas.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 1, p. 53-60, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico**. Senso Escolar da Educação Básica 2021. Brasília: INEP/MEC, 2022.

BRAZELTON, T. B.; GREENSPAN, S. I. **As necessidades essenciais das crianças**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, M. B. da. Texto televisivo e Educação Infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico na Educação Física. 2007. 341f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2007.

COSTA, M. B. da. Educação Física escolar em Alagoinhas: perspectivas de ação e descobertas de um projeto de extensão. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, único, 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. S/p.

FREIRE, J. B. Métodos de confinamento e engorda (Como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: GEBARA, A. *ET AL* (Orgs.). **Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1992.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONZÁLEZ, F. J.; FESTENSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da Educação Física escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

KULHMANN JR, M. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, 2000.

KULHMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LIRA, B. G., *ET AL*. Relato de experiências: vivenciando a educação física na educação infantil. In: Seminário de Iniciação Científica do Instituto Federal do Ceará, único, 2017, Juazeiro do Norte. **Anais do Seminário de Iniciação Científica do Instituto Federal do Ceará**. Juazeiro do Norte: IFCE, 2017. 1-8 p.

MAIA, H. **Neurociências e desenvolvimento cognitivo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

MELLO, A. S. *ET AL*. Educação Física na Educação Infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas de conhecimento. **Revista Kinesis**, v. 36, n. 3, p. 15-27, 2018.

OLIVEIRA, N. R. C. Concepções de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26. n. 3, p. 95-107, 2005.

ROCHA, M. C. Por uma Educação Física da Educação Infantil: um relato de experiência acerca da construção de um trabalho integrado no CMEI. **Cadernos de formação RBCE**, v. 6, n. 1, p. 69-79, 2015.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, 2002.

SILVA, E. J. S. Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 127-142, 2005.

SOARES, A. F. Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Pensar a Prática**, v. 15, p. 15-38, 2002.

VAGO, T. M. **Educação Física e produção do conhecimento**. Palestra proferida na VII Jornada Pedagógica do CBCE/BA em 05 de maio de 2007. Salvador, 2007.

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

doi: 10.48209/978-65-84959-28-2

CAPÍTULO 3

O ATLETISMO NO ALMANAQUE ESPORTIVO DO RIO GRANDE DO SUL (1942–1945): INVENTÁRIO DAS REPORTAGENS

Janice Zarpellon Mazo
Tuany Defaveri Begossi
Gabriela Lovis Black
Josiana Ayala Ledur
Raquel Valente de Oliveira
Alice Beatriz Assmann
Luana Paré Costa

INTRODUÇÃO

O jornalismo esportivo, no estado do Rio Grande do Sul, está intimamente vinculado ao processo de fomento a diversas modalidades esportivas. Sua atuação, para além da veiculação de reportagens, também pode ser evidenciada por meio de iniciativas voltadas a elaboração e gerenciamento de competições. Durante a primeira metade do século XX, além dos jornais impressos, notícias sobre temas ligados ao esporte passaram a contar com publicações do Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul, as quais circularam entre as décadas de 1940 e 1950.

A primeira edição do Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul é datada do ano de 1942, tendo sido idealizada por José Ferreira Amaro Junior, entusiasta do esporte sul-rio-grandense, que desempenhava o papel de jornalista e de treinador de basquetebol. Amaro Junior foi responsável pela organização, na Associação Cristã de Moços (ACM) de Porto Alegre/RS, do primeiro time de basquetebol do estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1924 (MAZO, 2003). Anos depois, em 1928, Amaro Júnior, enquanto treinador da equipe de basquetebol da ACM, conquistou o título de campeão citadino de Porto Alegre/RS. E, logo no ano seguinte, em 1929, tornou-se campeão estadual de basquetebol. Os referidos resultados, possivelmente, favoreceram sua indicação para atuar como treinador da seleção sul-rio-grandense de basquetebol, em 1930, cargo que ocupou até 1936, ano que marcou o encerramento de sua carreira na posição de treinador.

A despeito de não atuar mais nas quadras de basquetebol, Amaro Junior manteve o vínculo com o esporte, porém, atuando na difusão de notícias e até mesmo na organização de eventos esportivos. Ele se tornou um dos mais proeminentes jornalistas esportivos do Rio Grande do Sul e foi um dos fundadores do jornal Folha da Tarde, no ano de 1936, em Porto Alegre (ASSMANN; MAZO; HATJE, 2018). O referido veículo de comunicação era reconhecido por suas publicações voltadas ao esporte no sul do Brasil, mas também pela

promoção de numerosos eventos, privilegiando competições esportivas amadoras, das quais participavam atletas não federados e, também, associações esportivas sem vínculo com federações.

De tal modo, o jornal Folha da Tarde direcionou o olhar da sociedade para o esporte e, ao mesmo tempo, contribuiu para com o crescimento esportivo do Rio Grande do Sul. O nome de Amaro Junior está ligado diretamente ao papel desempenhado pelo jornal Folha da Tarde no âmbito esportivo. Nota-se a relevância do trabalho de Amaro Junior, quando a reportagem publicada no jornal Correio do Povo refere sua grande dedicação e abnegação ao basquetebol no estado (MUITA DEDICAÇÃO..., 31/12/1982, p. 19), justamente no ano de seu falecimento em 1982, aos 80 anos de idade.

Para além da sua atuação no meio jornalístico e esportivo, Amaro Junior deixou outros legados para os estudos sobre a memória e história do esporte sul-rio-grandense. Ele foi o autor do Almanaque analisado na presente investigação. O “Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul” foi organizado por José Ferreira Amaro Júnior e foi editado, anualmente, no período de 1942 até 1958. Durante o período elencado, tornou-se um veículo de informação, cujo conteúdo apresentava os acontecimentos esportivos do estado do Rio Grande do Sul e, também, registrava os resultados de atletas sul-rio-grandenses em competições fora do estado.

Dentre as práticas esportivas tratadas nas páginas do Almanaque, evidenciamos o atletismo. Este foi um dos esportes pioneiros a se desenvolver no Rio Grande do Sul e, de modo pontual, na cidade de Porto Alegre/RS, visto sua relação com os imigrantes alemães. Recordemos que este grupo étnico-cultural chegou ao Brasil na primeira metade do século XIX. O Rio Grande do Sul foi o estado brasileiro que recebeu o maior contingente de imigrantes alemães, os quais chegaram à capital no ano de 1824. A emergência do associativismo esportivo

em Porto Alegre/RS, portanto, possui raízes vinculadas aos imigrantes alemães e seus descendentes, denominados teuto-brasileiros (MAZO, 2003).

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo averiguar as ocorrências sobre o assunto atletismo apresentadas pelo Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul no período de 1942 a 1945. O recorte temporal do estudo abarca, inicialmente, o ano de 1942, visto a publicação da primeira edição do Almanaque, e se encerra no ano de 1945, tendo em vista duas justificativas. A primeira, por ter sido 1945 o ano em que foi veiculada a última edição do Almanaque que necessitou de registro e autorização do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão que, na época, servia como instrumento de censura do governo durante o Estado Novo. A segunda justificativa vincula-se ao fato do ano de 1945 também demarcar o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), uma vez que o conflito mundial repercutiu no cenário brasileiro, mas, em especial, no estado do Rio Grande do Sul devido a marcante presença de teuto-brasileiros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com intuito de alcançar o objetivo proposto, inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a temática, no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME)¹ e na plataforma da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*². Para além deste, foram reunidas as edições impressas do Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul, dos anos de 1942, 1943, 1944 e 1945, as quais se encontram disponíveis no arquivo histórico da biblioteca do Campus Olímpico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A coleta das edições do Almanaque foi realizada durante cinco visitas ao arquivo histórico da biblioteca do Campus Olímpico.

1 Endereço eletrônico: <https://lume.ufrgs.br/>

2 Endereço eletrônico: <https://www.scielo.br/>

Após a identificação das matérias sobre atletismo em cada edição procedeu-se o registro fotográfico, totalizando 125 ocorrências. As imagens foram organizadas em pastas de acordo com o ano da edição do Almanaque. Em seguida realizou-se a leitura das matérias veiculadas desde a primeira edição do Almanaque, em 1942, até aquelas publicadas na edição de 1945. Na sequência, as matérias foram catalogadas conforme temas norteadores e quantificadas para serem submetidas ao procedimento de análise documental.

A análise documental das matérias sobre atletismo do Almanaque resultou na organização de quatro principais tópicos, a saber: a) Início da prática do atletismo no Rio Grande do Sul; b) Atletismo no Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul; c) Considerações acerca do Decreto-Lei n. 3.199 de 1941; d) As mulheres no atletismo. A escrita foi orientada no sentido de cotejar informações registradas nas páginas do Almanaque com aquelas apresentadas em documentos oficiais e nos materiais bibliográficos reunidos à pesquisa.

INÍCIO DA PRÁTICA DO ATLETISMO NO RIO GRANDE DO SUL

Em fins do século XIX e início do século XX, as práticas que, no tempo presente, integram o esporte atletismo (corridas, saltos, lançamentos e arremesso) eram denominadas *Turnen* - termo próprio do idioma alemão, que foi traduzido por Tesche (1996) como ginástica. Estudos apontam que o *Turnen* foi desenvolvido no Rio Grande do Sul pelos imigrantes alemães (MAZO, 2003; ASSMANN; MAZO, 2017; ASSMANN, 2019). Em 1867, este grupo étnico-cultural fundou a primeira sociedade de ginástica do Rio Grande do Sul, a atual “Sociedade de Ginástica Porto Alegre, 1867” (SOGIPA).

O pioneirismo na prática do atletismo em Porto Alegre/RS é atribuído à SOGIPA, cujos relatórios anuais registram festas oficiais desde 1894, nas

quais ocorriam demonstrações de lançamento de dardo, corridas, entre outras práticas (SILVA, 1997). O primeiro registro de uma competição de ginástica, cujo desenvolvimento contemplou práticas do atletismo, ocorreu no ano de 1896, entre atletas da SOGIPA, no local onde atualmente encontra-se o parque Moinhos de Vento (MAZO, 2003).

De modo específico, cabe salientar a importância do imigrante alemão Georg Black que, além de ter sido instrutor de *Turnen* na SOGIPA, ainda é considerado o pai da modalidade em Porto Alegre/RS. O envolvimento de Black com diferentes esportes e, em particular, com o atletismo, possibilitou que, no ano de 1913, fosse criado o grupo de escoteiros da SOGIPA, o primeiro do Brasil (LYRA; MAZO, 2010; ASSMANN, 2019). Este grupo promovia corridas de revezamento, caminhadas entre cidades, corridas de estafetas, dentre outras práticas desportivas. Nesta época, por volta de 1912 ou 1913, o termo atletismo começava a ser evidenciado, especialmente ao nomear competições desportivas em Porto Alegre/RS (MAZO, 2003).

O trabalho de Georg Black e de seus instrutores na SOGIPA contribuiu para que, no dia 2 de abril de 1916, fosse realizada a primeira competição internacional de atletismo masculino, na cidade de Porto Alegre/RS, em homenagem a Johann Friedrich Ludwig Jahn. As provas disputadas no evento foram as seguintes: arremesso de peso, salto em distância, salto em altura, arremesso de pedra, corrida de 1.000 metros e corrida de 100 metros rasos, todas sediadas na SOGIPA (MAZO; MADURO; PEREIRA, 2010). Faz-se a ressalva de que, até 1919, não havia pista de atletismo em Porto Alegre/RS e, por isso, os atletas precisavam buscar outros espaços para treinar. A primeira pista não-oficial para a prática do atletismo foi construída na capital do estado, na sede da SOGIPA, no ano de 1920.

Na direção de promover o atletismo em Porto Alegre/RS, outras associações desportivas, tais como a Associação Cristã de Moços (ACM), o Grêmio *Football*

Porto Alegre e o *Sport Club* Cruzeiro, começaram a incorporar a prática a partir da década de 1920. Assim, indícios apontam que houve um incremento do número de competições a partir de 1930. Em 1931, por exemplo, foi realizada a disputa denominada “Parada Atlética”, na qual participaram associações desportivas da capital e algumas do interior do estado (MAZO; MADURO; PEREIRA, 2010). As referidas iniciativas, além de promover o esporte, também possibilitavam a integração de clubes provenientes de diversificadas matrizes culturais.

ATLETISMO NO ALMANAQUE ESPORTIVO DO RIO GRANDE DO SUL

Conforme evidenciado, foram localizadas 125 ocorrências alusivas à prática do atletismo ou do “esporte nobre”, como era chamado por Costa Lemos, nas páginas do Almanaque, nos anos de 1942 a 1945 (AMARO JÚNIOR, 1945, p. 51). Estas estavam localizadas em notas, matérias, fotografias ou mesmo em referências em que o atletismo era foco da notícia. A partir desse levantamento, tais ocorrências foram divididas em categorias, de acordo com o número de vezes em que apareceram. O critério para a escolha destas categorias, por sua vez, foi o número de aparições, ou seja, termos que foram os mais corriqueiros e de maior destaque ao longo do recorte temporal delimitado ao estudo.

As categorias elencadas foram as seguintes: a) Campeonatos: qualquer trecho em que um campeonato e/ou torneio tenha sido mencionado. Esta categoria também foi subdividida de acordo com sua abrangência, a saber: citadino, estadual, nacional ou sul-americano; b) Clubes: ocorrências ligadas ao nome de um clube de atletismo, ou de um clube que possuía atletismo no seu quadro de práticas ou que aparecesse em virtude de um campeonato; c) Atleta: qualquer momento em que o nome de um(a) atleta de atletismo fosse mencionado. A intenção da categoria em questão foi demarcar o número de ocorrências a atletas em comparação às demais categorias do estudo e não realizar qualquer análise vinculada às questões

de gênero; d) Recorde: ocorrências em que o termo “recorde” era mencionado, independentemente de sua abrangência; e) Mulher e/ou Feminino: ocorrências ligadas a uma atleta ou a um campeonato para mulheres. Esta categoria teve por finalidade registrar a participação das mulheres em competições; f) FARG: ocorrências ligadas à então denominada “Federação Atlética Rio-Grandense”, órgão que regia o atletismo na época; g) Imagem: ocorrências em que o recurso fotográfico tenha sido utilizado. Ressaltamos que a finalidade desta categoria foi quantificar o número de vezes em que o recurso de imagem fora utilizado, especialmente em razão de, na época, a produção imagética em veículos impressos de comunicação ser um processo lento e complexo; h) Decreto-Lei n. 3.199 de 1941: ocorrências ligadas à referida normativa de ordem legal, a qual passou a reger o esporte nacional a partir de 1941; i) CBD: ocorrências que mencionassem a então “Confederação Brasileira de Desportos”, entidade que regia a maioria dos esportes na época; j) Folha da Tarde: ocorrências em que o Jornal Folha da Tarde fosse mencionado; k) Jornalista: ocorrências vinculadas à nomes de jornalistas em matérias ligadas ao atletismo.

Na sequência, apresentamos o quadro 1, onde estão dispostas as categorias supracitadas e o número de ocorrências destas, nos anos de 1942 a 1945.

Quadro 1: Categorias elencadas no Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul

	1942	1943	1944	1945	TOTAL
Campeonatos Sul-Americanos	1	1	1	0	3
Campeonato Nacional	0	0	2	1	3
Campeonato Estadual/Regional	0	8	3	2	13
Campeonato Citadino	1	5	8	3	17

Total de menções à “Campeonato”	2	14	14	11*	41
Clubes	4	9	7	14	34
Atleta	0	14	11	8	33
Recorde	2	9	9	5	25
Mulher e/ou Feminino	0	3	12	3	18
FARG	1	3	4	6	14
Imagem	3	0	1	2	6
Decreto-Lei n. 3.199, de 1941	0	1	2	0	3
CBD	0	0	0	2	2
Folha da Tarde	0	2	0	0	2
Jornalista	0	0	0	1	1

*Edição de 1945: 5 campeonatos são citados, contudo, não há identificação de sua abrangência.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação ao número de ocorrências, a categoria “campeonato” foi a que obteve o maior número de citações. Na sequência, conforme consta no quadro, ficou a categoria “clubes” e, em terceiro lugar, por uma sutil diferença, a categoria “atleta”. Ao longo da coleta de informações, tornou-se possível demarcar que o foco das matérias esteve voltado, especialmente, aos campeonatos e seus resultados. Provavelmente, tal direcionamento, para além de buscar informar os resultados, também intentava difundir o esporte, visto que os campeonatos

atraíam e, de certa forma, ainda atraem a atenção da população.

Nas palavras de Costa Lemos (1945, p. 51), o atletismo era um esporte onde se prezava pelas atitudes cordiais e fidalguia de seus disputantes. Por isso, além de ter grande variedade de provas, também de tornava uma “escola de disciplina e de educação”, sendo “uma fonte inesgotável de grandes emoções”. O autor (1945), ao discorrer sobre a organização de um campeonato de atletismo, na edição do Almanaque de 1945, ainda menciona:

[...] a divulgação pela Imprensa, com relativa antecedência e mesmo com certa insistência, representa um dos fatores de maior importância no sucesso financeiro da reunião, ao mesmo tempo que estimula os atletas à consecução de bons resultados (COSTA LEMOS, 1945, p. 51).

As informações evidenciadas parecem sugerir que os campeonatos possuíam lugar de destaque na imprensa, pois, quando bem organizados e divulgados atraíam o público e, por consequência, estimulavam o desenvolvimento do esporte. Portanto, as três categorias que receberam o maior número de menções provavelmente sustentavam, também, a atenção da população, a saber: os ídolos, na figura dos atletas, a paixão pelos clubes e a competição através dos campeonatos.

A análise das reportagens do Almanaque demonstrou um número equiparado de menções a clubes e aos(às) atletas, em um momento do esporte em que as instituições e personagens pareciam possuir similar relevância. Cabe ressaltar que, durante a década de 1940, atletas de elite treinavam de forma amadora e não possuíam patrocínio e investimentos em *marketing*, como observamos comumente no tempo presente. Na contemporaneidade, a presença de atletas é constante em meios como televisão e mesmo nos espaços de comunicação tradicionais, como jornais e rádio, além, obviamente, das redes sociais.

Para além do ressaltado, podemos demarcar que as ocorrências relativas às mulheres ou mesmo aos campeonatos femininos foram encontradas em menor número. Uma vez que este comportamento, dentro do esporte, permanece no

tempo presente, é natural esperar que, durante a década de 1940, isso também ocorresse. Na referida época, as mulheres tinham menos direitos do que no tempo presente, e a sociedade parecia explicitar ainda mais comportamentos machistas e patriarcais.

Notou-se, ainda, a presença de um número reduzido de menções ao Decreto-Lei nº 3.199 de 1941, sobretudo nas publicações dos anos de 1942 e 1943. Ressaltamos que, no ano anterior à publicação do Almanaque, em 1941, foi promulgado o Decreto-Lei nº 3.199. Tal normativa passou a orientar o meio esportivo nacional. Especificamente, este Decreto-Lei tinha por finalidade construir um modelo hierárquico para organizar as associações, federações e confederações, sob tutela do Conselho Nacional de Desportos (CND) (SILVA, 2008). As menções diminutas a esta normativa nos gerou certo estranhamento, posto que o referido Decreto-Lei conformou mudanças significativas no esporte nacional. Ao longo da escrita de Amaro Júnior, há uma matéria que reproduz a normativa, porém, sem qualquer crítica ou parecer do autor. Elementos sobre o Decreto-Lei nº 3.199 de 1941 serão abordados de modo específico no tópico que segue.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DECRETO-LEI Nº 3199 DE 1941

O Decreto-Lei n. 3.199 de 1941, de acordo com Silva (2008, p. 71), foi “a primeira legislação esportiva oficial do Brasil, responsável por estabelecer as bases de organização dos desportos em todo país”. Suas diretrizes foram constituídas de modo a garantir o papel do Estado, como coordenador do esporte nacional, com poder sobre as confederações, federações e associações. Por outro lado, por ser o Brasil um país de extensão territorial muito grande, o fato de termos uma legislação voltada a padronizar o esporte, sob a prerrogativa de

unificar as associações em mesmos órgãos regentes, em parte, pode ter engessado o desenvolvimento do esporte.

Este entendimento está ligado ao poder conferido ao Estado, de nomear quem quisesse para os cargos de presidência das confederações e das federações estaduais e regionais. Da Costa (1996 apud Alves e Pieranti, 2007) comenta que essa legislação era uma adaptação bastante próxima à legislação fascista italiana para o esporte, visto que todos os níveis do esporte brasileiro se encontravam sob a chancela de um órgão maior, o CND, regido pelo governo da época.

Diante desta prerrogativa, aos clubes e associações ficava vetado o poder de decidir sobre o próprio esporte, pois as mudanças sempre deveriam passar pelas federações, que eram controladas pelo Estado. Assim, qualquer grande mudança que pudesse desenvolver o esporte, necessitaria de aprovação do governo, tornando o meio esportivo um campo político. O trecho a seguir corrobora para um melhor entendimento acerca dos impactos gerados pela legislação:

O fato a destacar nessa legislação era que o CND, órgão regido pelo governo, tinha a intenção clara de gerenciar, de acordo com os moldes do governo todo o desporto brasileiro, mostrando como cita Tubino (2002) a intenção do Estado em controlar e estabelecer uma tutela no esporte nacional. Evidenciando uma dependência das entidades esportivas ao Estado, lançando base de uma tutela e de um paternalismo estatal no esporte (SILVA, 2008, p. 72).

Segundo consta no Almanaque publicado em 02 de julho de 1944: “a ACM, dado o Decreto-Lei que regulamentou o esporte, viu-se obrigada a abandonar a Federação Atlética Rio-Grandense (FARG), ficando, assim, suspenso o campeonato extra onde os rapazes do “triângulo vermelho” vinham mantendo a liderança” (AMARO JÚNIOR, 1944, p. 93). No dia 05 de julho, foi ainda noticiado: “sem que ACM possa participar, por determinação da FARG, prosseguirá o campeonato extra de basket” (AMARO JÚNIOR, 1944, p. 93).

A partir do exposto, podemos observar um dos efeitos prejudiciais do Decreto-Lei: o impedimento da ACM de prosseguir com sua participação no

campeonato estadual de basquetebol. Tal decisão foi justificada em razão de a ACM ser uma escola e, portanto, a legislação vigente a considerava inapta para ser filiada a FARG. Sublinhamos, que a ACM era um dos “clubes” que mais fomentavam o esporte no estado. A partir da sua saída da federação, as competições de suas equipes passaram a ser permitidas somente em nível escolar.

É válido ressaltarmos que uma legislação para o esporte nacional é importante, principalmente, quando esta traz coerência ou um mínimo de equiparação entre as federações para que o esporte se desenvolva no país. No entanto, o Decreto-Lei em questão acabou retirando a autonomia das federações e confederações.

AS MULHERES NO ATLETISMO

O Decreto-Lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941, para além de estabelecer a organização dos esportes em todo o país, ainda destacava, em seu Artigo 54º, que “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza”³ (BRASIL, 1941). Nesta direção, julgamos válida a inserção do presente tópico, buscando articular o conteúdo da referida normativa legal, com informações sobre as mulheres no atletismo, presentes nas páginas do Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul.

Deste modo, ao olharmos para as ocorrências no Almanaque sobre a presença de mulheres no atletismo, poucas informações foram localizadas. Ao encontro dessa constatação, evidenciamos um excerto de uma entrevista de Ilse Suffert Dorman, concedida ao Centro de Memória do Esporte (CEME/UFRGS). Ilse foi uma atleta de grande destaque no Rio Grande do Sul, durante a década de 1940. Segundo ela, o número de participantes mulheres no esporte era pequeno:

3 Tal orientação foi consolidada pelo CND, por meio da Deliberação nº 7, publicada no dia 7 de agosto de 1965. De modo específico, esta orientação assinalava que não seria permitida às mulheres a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo-aquático, polo, *rugby*, halterofilismo e *baseball*. Essa determinação manteve-se em vigência até o ano de 1975.

“o atletismo não era muito popular naquela época. Eu fazia porque gostava” (DORMAN, 2004, p. 2).

Sua narrativa pode sugerir certa falta de estímulos às mulheres. As práticas corporais pareciam ser vistas como algo inadequado ou, conforme demarcava a legislação de 1941, “incompatível com as condições de sua natureza”, já que se esperava da mulher uma atenção à família, aos filhos e ao casamento. Corroborando com tais concepções, Ilse ainda mencionou:

Eram praticamente dois times. A ACM e a Sogipa. Quando o Werman me convidou, eu saltava em altura e, também, ia ser boa para cortar [no voleibol]. Na época, as moças não tinham essas cortadas de hoje. Era tudo delicado (DORMAN, 2004, p. 4).

Tal depoimento evidencia uma construção social de que determinados esportes eram muito brutos e iam contra a delicadeza e feminilidade da mulher. Em mais de um momento, nas páginas do Almanaque, as mulheres são citadas como sendo o sexo frágil. Na legenda de uma imagem, apresentada na página 25 do Almanaque de 1944, consta:

Ilse Sueffert, da veterana Sociedade Ginástica Porto Alegre 1887, foi, sem favor algum, a mais destacada atleta gaúcha em 1943. Campeã brasileira, coube-lhe, por ocasião do Campeonato Estadual de 1943, ler o “Juramento do Atleta”, honra pela primeira vez concedida a uma representante do sexo frágil (DORMAN, 2004, p. 4).

As poucas publicações sobre atletismo feminino evidenciadas no Almanaque estavam ligadas a atletas de ponta e a campeonatos, como os citadinos, estaduais, nacionais e sul-americanos. Contudo, há casos como o primeiro Campeonato Sul-Americano Feminino de Atletismo, realizado em 1941 que, embora tenha conferido grande visibilidade ao atletismo feminino, obteve pouca repercussão por parte da mídia e, neste caso específico, do Almanaque. Conforme é possível observar no quadro 1 deste estudo, no ano de 1942, não ocorreram menções às mulheres. Este aspecto torna-se curioso, visto que o Almanaque se encar-

regava de retratar os acontecimentos esportivos no período de um ano. Logo, se esperaria uma atenção maior a este evento, o que, de fato, não aconteceu.

Um ponto que merece ser evidenciado, mesmo que não envolva especificamente as publicações do Almanaque, refere-se à realização, pela Liga Atlética Rio Grandense (LARG), do I Campeonato Brasileiro de Atletismo Feminino no ano de 1940. O referido evento esportivo ocorreu no estádio Ramiro Souto, localizado no atual Parque Farroupilha, na cidade de Porto Alegre/RS. Curiosamente, este Campeonato aconteceu durante as comemorações do bicentenário da capital e contou com um número reduzido de mulheres nas provas disputadas.

As atletas porto-alegrenses que disputaram as provas representavam a SO-GIPA (HOFMEISTER, 1987). Contudo, demarca-se que havia outras associações vinculadas à LARG, a saber: Associação Cristã de Moços, Grêmio *Foot-Ball* Porto Alegrense, *Sport Club* Internacional, Esporte Clube Cruzeiro, Sociedade de Ginástica Navegantes São João, *Fussball* Clube Porto Alegre, Grêmio Náutico Gaúcho e *Club* Excursionista Esportivo (MAZO, 2003). As atletas que participaram desta competição e conquistaram os melhores índices garantiram presença na equipe brasileira que disputaria o Campeonato Latino-Americano de Atletismo (MAZO, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da catalogação das matérias das edições do Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul, especialmente daquelas veiculadas no período compreendido entre os anos de 1942 e 1945, bem como do material bibliográfico reunido, construímos a presente narrativa. Por meio desta, buscamos averiguar as ocorrências sobre o assunto atletismo apresentadas pelo Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul no período de 1942 a 1945. Deste modo, torna-se possível sublinharmos que o jornalismo esportivo da época analisada buscava, para além

de informar, ser um agente do desenvolvimento do esporte através de suas publicações.

Neste cenário, destacamos Amaro Júnior, jornalista esportivo e, ao mesmo tempo, entusiasta do esporte, uma vez que se envolveu diretamente com este campo através do basquetebol, sendo treinador da modalidade. Além disso, era promotor de inúmeros eventos esportivos, principalmente dos caracterizados como amadores. É possível presumir que, ao mesmo tempo em que se dedicou a construção deste material – Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul -, também contava com boa circulação no meio esportivo e jornalístico. Recordemos que fora Amaro Júnior quem instaurou o primeiro time de basquetebol do estado, em 1924. Além disso, seu pai era proprietário de um jornal e, inclusive, participou da fundação de outros periódicos.

A inserção de Amaro Júnior em ambas as frentes – esportiva e jornalística – possivelmente contribuiu de sobremaneira no seu projeto, visto que, entre a fundação do Jornal Folha da Tarde (1936) e a primeira edição do Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul (1942), se passaram somente seis anos, um tempo relativamente curto para que um jornalista de “pouca expressão e sem contatos” conseguisse efetivar uma empreitada deste porte. Tal fato reforça a grandiosidade e a importância desta obra e deste autor para a construção e registro históricos do esporte sul-rio-grandense, no século XX.

Um ponto que merece ser retomado nesta escrita final refere-se ao Decreto-Lei n. 3.199 de 1941. Tal legislação representou um ponto de ruptura na organização do esporte nacional e, embora no tempo presente reconheçamos tal aspecto, nossas análises às edições do Almanaque de 1942 a 1945, demarcaram certo apagamento desse assunto. Provavelmente, a não discussão crítica e reflexiva de tal legislação ou mesmo de suas ressonâncias estivesse vinculado ao fato de que, até 1945, todas as publicações de setores da comunicação do país pre-

cisavam passar pela autorização do DIP que, na prática, funcionava como órgão de censura do governo do Presidente Getúlio Vargas no período do Estado Novo (1937-1945). A partir da edição do Almanaque de 1946, o registro passou a constar no Departamento Nacional de Informações. Uma vez que o DIP deixara de existir, uma possibilidade de estudo futuro é analisar se houve ou não mudanças na escrita ou mesmo na forma como o autor passara a se expressar.

Para além do exposto, sublinhamos que, embora fomentasse o esporte e contribuísse para com o seu desenvolvimento, por meio da quantificação das menções nas páginas do Almanaque, constatamos que, infelizmente, o atletismo feminino não recebera muita visibilidade. No entanto, é importante frisar que, na década de 1940, não era visto com bons olhos a participação das mulheres em esportes como atletismo, os quais eram considerados não compatíveis com a feminilidade. Apesar disso, podemos sublinhar que, mesmo em pequeno número, Amaro Júnior deu às mulheres certo espaço em suas publicações.

Provavelmente, o menor número de ocorrências vinculadas às mulheres possua relação intrínseca com a construção social da época, visto que as mulheres raramente eram incentivadas à prática esportiva. A escrita do autor apenas evidencia essa condição social, e termos como “sexo frágil” reflete a própria visão da sociedade que julgava ser o esporte um espaço majoritariamente masculino.

O Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul traduz a essência dessa relação jornalista e amante do esporte. É uma compilação que reúne, em ordem cronológica, fatos através de matérias que retratam o que de mais significativo, na visão de seu autor, ocorrera no esporte sul-rio-grandense, nacional e sul-americano, durante os anos de 1942 a 1958. Levando-se em consideração que a maioria dos jornalistas esportivos na década de 1940 dispunha recursos, quase sempre insuficientes para este tipo de cobertura, o Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul é uma obra jornalística e histórica de grande valor.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Antônio Barros; PIERANTI, Octavio Penna. O estado e a formulação de uma política nacional de esporte no Brasil. **RAE-eletrônica**, v. 6 n. 1, jan./jun. 2007.

AMARO JÚNIOR, José Ferreira. **Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Tipografia Esperança, 1942.

AMARO JÚNIOR, José Ferreira. **Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Tipografia Esperança, 1943.

AMARO JÚNIOR, José Ferreira. **Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Tipografia Esperança, 1944.

AMARO JÚNIOR, José Ferreira. **Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Tipografia Esperança, 1945.

ASSMANN, Alice Beatriz. **Figurações do *turnen* no sul do Brasil**: redes de interdependência em escolas e clubes (décadas 1870-1920). 2019. 213f. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ASSMANN, Alice Beatriz; MAZO, Janice Zarpellon. *Turnen* para além da ginástica: configurações dinâmicas em um espaço de práticas esportivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 489-503, 2017.

ASSMANN, Alice Beatriz; MAZO, Janice Zarpellon; HATJE, Marli. Jornalismo esportivo no Rio Grande do Sul: tecendo narrativas de protagonistas. **Conexões**, [s.l.], v. 16, n. 1, p.70-84, maio 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941**. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De13199.htm>. Acesso em: mar. 2023.

COSTA LEMOS. Atletismo. In: AMARO JÚNIOR, José Ferreira. **Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Tipografia Esperança, 1945.

DORMAN, Ilse Vera Suffert. **Ilse Vera Suffert Dorman**: depoimento [2004]. Porto Alegre, 2004. Entrevista concedida ao Centro de Memória do Esporte, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HOFMEISTER, Filho Carlos. **Doze décadas de história**. Porto Alegre. Gráfica editora Palloti, 1987.

LYRA, Vanessa Bellani; MAZO, Janice Zarpellon. Nos rastros da memória de um “Mestre de Ginástica”. **Motriz**, v. 16, n. 4, p. 967-976, out./dez. 2010.

MAZO, Janice Zarpellon. **A emergência e a expansão do associativismo desportivo em Porto Alegre - Brasil (1867 - 1945)**: espaço de representações da identidade cultural teuto-brasileira. 2003. 366 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Portugal, 2003.

MAZO, Janice Zarpellon; MADURO, Paula Andreatta; PEREIRA, Ester Liberato. A prática do atletismo nas associações desportivas da cidade de Porto Alegre/Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do Século XX: primeiros indícios. **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p.42-56, jul. 2010.

MUITA DEDICAÇÃO..., **Jornal Correio do Povo**. Porto Alegre, 31/12/1982.

SILVA, Diego Augusto Santos. Evolução Histórica da Legislação Esportiva Brasileira: do Estado Novo ao século XXI. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, Florianópolis, v. 3, n. 3, p.69-78, set. 2008.

SILVA, Haike. **Sogipa**: uma trajetória de 130 anos. Publicação Comemorativa. Porto Alegre. Gráfica editora Palloti, Editores Associados LTDA, 1997.

TESCHE, Leomar. **A prática do turnen entre imigrantes alemães e seus descendentes no Rio Grande do Sul: 1867-1942**. Unijui, Ijuí, 1996.

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA EM PORTO ALEGRE/RS E A ACESSIBILIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

**Lenita Camargo Marinho
Janice Zarpellon Mazo
Ester Liberato Pereira
Tuany Defaveri Begossi
Giandra Anceski Bataglion
Luana Pare Costa
Alcides Vieira Costa**

INTRODUÇÃO

As atividades físicas e esportivas na natureza são práticas corporais que, somadas a outras oportunidades, são importantes para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência (PCD). Há evidências de que, tanto a prática de exercício físico, quanto estar na presença da natureza, trazem diversas contribuições para a saúde física e mental das pessoas. Participar de vivências junto ao meio natural representa a oportunidade de se assumir riscos controlados, associados aos sabores de aventura e do ineditismo, os quais são capazes de instigar diversas sensações e percepções.

Estudos assinalam uma crescente procura pela prática de atividades físicas e esportivas na natureza por PCD (PRETTY *et al.*, 2003; TAHARA; CARNICELLI FILHO; SCHWARTZ, 2006; SARAIVA; OLIVEIRA, 2022). No âmbito das atividades de lazer, tais práticas são de grande importância para o desenvolvimento global das PCD, ao tornarem possível não só o reconhecimento de suas potencialidades, como também a sua inclusão na sociedade (MENEGHETTI *et al.*, 2013). Se, por um lado, a prática de atividades físicas e esportivas na natureza pode proporcionar, à PCD, inúmeros benefícios, por outro lado, há riscos associados à prática, como as limitações da própria deficiência e barreiras da acessibilidade.

Diante de tais considerações, a realização do estudo se justifica em razão da necessidade de compreender os benefícios das atividades físicas e esportivas na natureza, praticadas pelas PCD, e a atual situação de Porto Alegre/RS no que se refere à acessibilidade.

Na busca por possíveis respostas, realizamos entrevistas semiestruturadas com sete pessoas, maiores de 18 anos de idade, ligadas às atividades físicas e esportivas na natureza. Dentre as sete pessoas entrevistadas, duas são professoras

universitárias e pesquisadoras sobre o tema. O terceiro entrevistado é Presidente do Projeto Sexto Sentido de Porto Alegre e guia para deficientes visuais. A quarta entrevistada é deficiente visual, praticante de atividades físicas e esportivas na natureza, em Porto Alegre, há mais de cinco anos, e foi atleta paralímpica. O quinto entrevistado é deficiente visual, praticante de atividades físicas e esportivas na natureza, em Porto Alegre, há mais de cinco anos. A sexta entrevistada é coordenadora do paradesporto da Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude da cidade de Porto Alegre. O sétimo entrevistado é presidente da Organização não Governamental (ONG) Caminhadores e da Associação Esporte Mais para PCD.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

As questões que guiaram as entrevistas foram divididas em duas categorias, sendo, a primeira relacionada aos benefícios das atividades físicas e esportivas na natureza, na cidade de Porto Alegre, e a segunda, referente à acessibilidade existente. Foram elaboradas seis perguntas no total, sendo as três primeiras referentes aos benefícios de ordem física, psicológica e social dessas práticas; e as outras três perguntas relacionadas à acessibilidade existente para a prática das atividades físicas e esportivas na natureza, na cidade de Porto Alegre; quais critérios devem ser considerados na escolha de um local acessível, ao levar em consideração a modalidade, deficiência e local, e quais outros fatores impedem o acesso das PCD aos locais dessas práticas em Porto Alegre.

As entrevistas ocorreram de forma presencial e *online*, por meio das Plataformas *Google Meet* e *Stream Yard*, e tiveram seus áudios gravados. No caso das entrevistas presenciais, a gravação de áudio deu-se por meio do aparelho de telefone celular. Ressalta-se que todos(as) entrevistados(as) concederam autorização para o uso das informações obtidas. Todos os áudios foram transcritos para procedermos à análise das informações coletadas. Além das entrevistas, foi

realizada uma revisão bibliográfica, com buscas em periódicos nacionais e internacionais, na Plataforma de Periódicos da Capes, *Scielo* e Google Acadêmico. As palavras utilizadas para a coleta de informações nos periódicos foram: atividades físicas e esportivas na natureza, pessoas com deficiência (PCD), esporte, desporto, aventura, natureza, inclusão, acessibilidade. Na busca realizada em periódicos internacionais, foram utilizadas as mesmas palavras, na língua inglesa.

PRÁTICAS DE ATIVIDADES FÍSICAS NA NATUREZA EM PORTO ALEGRE

A cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, possui uma área de 495.390 km². A população da cidade, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é superior a 1,4 milhões e revelou que Porto Alegre tem mais de 336 mil pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas (intelectual, física, auditiva, visual e psicossocial), representando quase um quarto da população residente, ou seja, 23,87% (IBGE, 2010). Porto Alegre ocupa a primeira posição no *ranking* das cidades sul-rio-grandenses com um maior número de PCD. Em nível nacional, a capital do Rio Grande do Sul fica na décima posição (IBGE, 2010). Dos residentes em Porto Alegre, 249 mil pessoas declararam deficiência visual, 104 mil declararam deficiência motora, 80 mil afirmam possuir deficiência auditiva e 23 mil anunciam apresentar deficiência mental. Do contingente com alguma deficiência, os adultos somam 46,15%; os idosos, 35,95%; os jovens, 12,75%, e a população de 0 a 14 anos, 5,16%. As pessoas adultas com deficiência somam mais de 120 mil (PORTO ALEGRE, 2022).

Com relação à área territorial, Porto Alegre tem grandes áreas desabitadas: 44 colinas, duas reservas ecológicas, nove parques com três unidades de conservação e uma bacia hidrográfica, que inclui 70 km de frente de praia no Lago Guaíba e no estuário do Rio Jacuí, com uma área de 47,18 km² (COSTA *et al.*,

2019). Segundo o estudo de Costa *et al.*, (2019), devido às suas características geográficas, Porto Alegre dispõe de inúmeros locais adequados para as atividades físicas e esportivas na natureza. Isto torna a cidade um caso interessante para o estudo dos desafios e oportunidades para o desenvolvimento destas atividades em uma grande área urbana brasileira (COSTA *et al.*, 2019). De acordo com os autores, os resultados do estudo mostraram dois desafios principais para o desenvolvimento de esporte ao ar livre em Porto Alegre: seleção de locais apropriados em termos de práticas seguras, devido à poluição da água e dos crimes e, a prevenção do uso excessivo dos locais.

Cabe alertar que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), quase todas as pessoas terão uma deficiência temporária ou permanente, em algum momento de suas vidas. E, aqueles que sobreviverem ao envelhecimento, enfrentarão dificuldades cada vez maiores com a funcionalidade de seus corpos (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2011).

Existe uma necessidade global urgente de intervenções efetivas para a redução da inatividade física e comportamento sedentário, visando diminuir o risco do desenvolvimento de doenças crônicas, especialmente cardiovasculares (OZEMEK; LAVIE; ROGNMO, 2019). A prática regular de atividade física melhora os aspectos metabólicos, físicos, cognitivos, mentais e sociais, proporcionando melhor qualidade de vida (VAN DER PLOEG, 2004; SARAIVA; OLIVEIRA, 2022). No Guia de Atividade Física para a População Brasileira recomenda-se, para adultos, a prática de, pelo menos, 150 minutos de atividade física moderada ao longo da semana, ou, pelo menos, 75 minutos de atividade vigorosa; ou uma combinação equivalente (BRASIL, 2021).

A inatividade física é um fator de risco modificável para doenças cardiovasculares e para uma ampla variedade de outras doenças crônicas, incluindo diabetes mellitus, câncer (cólon e mama), obesidade, hipertensão, doenças ósseas e

articulares (osteoporose e osteoartrite) e depressão (BOUCHARD; SHEPHARD, 1994). Em indivíduos com deficiência, os baixos níveis de prática de atividades físicas são ainda mais evidentes, devido à mobilidade reduzida, à falta de acessibilidade e de oportunidades (SERON *et al.*, 2012). Por esse motivo, apresentam menor expectativa de vida e maior risco de desenvolver condições de saúde secundárias e comorbidades relacionadas à idade (WARBURTON; NICOL; BREDIN, 2006). A conscientização e o conhecimento das recomendações e benefícios da atividade física, aliados a políticas públicas, ambientes e oportunidades de atividade física, são componentes essenciais para o engajamento de pessoas com deficiência em atividades físicas (ORCIOLI-SILVA *et al.*, 2021; SARAIVA; OLIVEIRA, 2022).

Segundo a entrevistada número 1, a prática esportiva é importante para a diminuição das dores, pois, de acordo com ela, para pessoas que ficam em cadeira de rodas, o contato com a cadeira machuca, o toque na cadeira machuca, o esforço repetitivo na cadeira, lesiona. Então, o esporte e o reforço muscular de modo específico, contribuem para que essas dores sejam diminuídas, assim como, aquelas de ordem postural (ENTREVISTADA 1, 2022). De acordo com a entrevistada número 6, “quando a pessoa fica muito tempo sentada na cadeira de rodas, ela fica muito parada, não tem circulação sanguínea perfeita, tem falta de oxigenação, tem menos oxigênio rolando no corpo, nas vias aéreas” (ENTREVISTADA 6, 2022, p. s/p). Para ela, o exercício na natureza é benéfico pelo fato da pessoa ter por hábito, nesse cenário, trabalhar mais a respiração. Ela afirma que o principal benefício é a saúde física e do pulmão (ENTREVISTADA 6, 2022). A entrevistada número 4, afirma que a prática de atividades físicas e esportivas na natureza, traz inúmeros benefícios para o praticante, e afirma que “vários artigos comprovam que os neurônios se renovam, quando a pessoa pratica atividade física, principalmente quando se faz alguma atividade aeróbica, se mantendo assim, com disposição e energia” (ENTREVISTADA 4, 2022, p. s/p).

Segundo o entrevistado número 3, o maior benefício da atividade esportiva é para a mente, pois evita a depressão e uma série de problemas e transtornos psicológicos, além do convívio com pessoas que possuem o mesmo propósito, de evoluir, de se desenvolver (ENTREVISTADO 3, 2022). Nessa mesma perspectiva, a entrevistada número 4, menciona que as atividades físicas trazem inúmeros benefícios não só para o corpo, mas para a saúde física, saúde mental, emocional e espiritual, pois, segundo ela, “[...] é uma oportunidade da gente ter contato com a natureza, com pessoas que praticam atividades sadias, saudáveis” (ENTREVISTADA 4, 2022, p. s/p).

De acordo com o entrevistado número 5, quando a atividade física é coletiva como, por exemplo, em um grupo de corrida, ela ajuda na integração social, na inclusão social das PCD. De acordo com ele, a pessoa se sente pertencente a um grupo, estabelecendo relações e vínculos de amizade, de parceria com aquelas que praticam atividades juntas, sendo isso, um dos pontos que integra a qualidade de vida, ajudando muito na questão social (ENTREVISTADO 5, 2022). Nesta mesma direção, a entrevistada número 1 ressalta:

O esporte, como um todo, ou seja, ele na natureza ou não, ele contribui para a independência, para a autonomia, para a autoestima, para a saúde das PCD. Mas, um esporte na natureza, ele tem a particularidade de contribuir ainda mais para a qualidade de vida. Oportuniza uma outra visão de mundo, visto o contato com o sol, com a vitamina D, com a grama, com outras esferas. [...] Hoje em dia ficamos muito dentro de apartamentos e casas o tempo inteiro e, quando a gente vai para natureza, é outro ambiente. Então, trabalha muito mais a saúde mental e, eu acho, que até mais do que outros esportes (ENTREVISTADA 1, 2022, p. s/p).

ACESSIBILIDADE DOS LOCAIS DE PRÁTICAS EM PORTO ALEGRE/RS

A prática de atividades físicas e esportivas na natureza, para PCD envolve fatores como a acessibilidade existente nos locais e, também, como ocorre o acesso ao lugar de prática, além de outros critérios que devem ser considerados

de acordo com cada tipo de deficiência. A acessibilidade compõe o conceito de cidadania, por meio do qual os indivíduos têm direitos assegurados por lei, os quais devem ser respeitados. Entretanto, muitos destes direitos esbarram em barreiras arquitetônicas e sociais (MEDEIROS *et al.*, 2017; SARAIVA; OLIVEIRA, 2022).

De acordo com Cruz *et al.* (2020), incluir PCD não é somente recebê-las porque existe um artigo da Constituição que lhe dá esse direito. Incluir é proporcionar possibilidades, eliminar barreiras, respeitar as necessidades e contribuir para a melhoria da qualidade de vida. Segundo Wagner *et al.* (2010), as PCD enfrentam, comumente, limitações em sua vida diária. Essas limitações estão intimamente relacionadas a problemas de acessibilidade, ou seja, às condições que permitam o exercício da autonomia e a participação social do sujeito, podendo interferir ou mesmo prejudicar o seu desenvolvimento ocupacional, cognitivo e psicológico, contribuindo para a sua exclusão social (WAGNER *et al.*, 2010).

O termo “acessibilidade”, historicamente, tem sua origem na década de 1940, quando foi utilizado para designar a condição de acesso das PCD vinculada à emergência dos serviços de reabilitação física e profissional. Inicialmente, era descrita como condição de mobilidade e eliminação das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, em uma clara alusão às condições de acesso a edifícios e meios de transporte (ARAÚJO *et al.*, 2009). Este conceito ampliou-se e, atualmente, a acessibilidade configura-se como um paradigma da inclusão, por se entender que as barreiras são mais complexas e vão além da questão da mobilidade (WAGNER *et al.*, 2010).

Os primeiros passos da acessibilidade foram dados nos anos 1960, principalmente nos Estados Unidos da América e na Europa, quando surgiu, na arquitetura, o conceito de projetos livres de barreiras, com foco principal na deficiência física, em razão dos transtornos sofridos pelos utilizadores de cadeiras de rodas

(MAZZONI *et al.*, 2001). Já no século XX, com o avanço da Internet, iniciou-se uma nova compreensão sobre as formas de se viver, ao serem introduzidas novas possibilidades, em termos de lazer, estudo e trabalho (MAZZONI *et al.*, 2001). Tornar um ambiente acessível significa permitir todas as possibilidades de alcance, percepção e o entendimento das ajudas técnicas para utilização dos espaços com segurança e autonomia pelas pessoas (CAVALCANTI; GALVÃO, 2007).

De acordo com Viegas (2017), a problemática da acessibilidade aos espaços esportivos para PCD ou mobilidade reduzida, exige esforços de procura de uma maior integração no seio do esporte e da sociedade. Segundo Cunha (2007), dentro do contexto esportivo, a acessibilidade ao esporte refere-se à maior ou menor facilidade de o cidadão aceder à prática esportiva. Esta pode ser devido a motivos sociais, econômicos, atividades de vida diária, condições habitacionais ou mesmo a distância ao local de prática, políticas apropriadas, hábitos e culturas, etc.

Na perspectiva da entrevistada número 1, sobre acessibilidade na cidade de Porto Alegre, ela afirma que não se pode falar que não existe, mas sim, que precisa melhorar (ENTREVISTADA 1, 2022). Segundo o entrevistado número 7, no quesito da acessibilidade arquitetônica em espaços de natureza em Porto Alegre, ainda se está muito longe do ideal, pois não chega perto dos cinquenta por cento (ENTREVISTADO 7, 2022). De acordo com a entrevistada número 1, na questão das praças, por exemplo, muitas têm rampas para acessibilidade, mas não têm piso tátil, ou seja, há acessibilidade para alguns, mas não para todos. Na visão dela, quando há rampas, estas são em lugares específicos; então, às vezes, a pessoa que está em cadeira de rodas tem que se deslocar em um grande espaço para chegar no ponto de acessibilidade (ENTREVISTADA 1, 2022).

Nesta direção, Wauters *et al.*, (2014), a concepção de ambientes inclusivos, hoje em dia, vai muito além do foco na acessibilidade para cadeirantes. Para a

entrevistada número 6, nem toda a praça é acessível, pois, segundo ela, faltam muitos acessórios de acessibilidade e menciona, por exemplo que, “[...] a praça da Matriz, que é uma praça histórica, possui pedras portuguesas, que dificultam a acessibilidade dos cadeirantes com cadeira manual e mesmo motorizada. Ela trepida muito, causando dor na coluna” (ENTREVISTADA 6, 2022, p. s/p).

A entrevistada número 1, reforça que não é comum ver corredores com atletas-guia, correndo pelas ruas, pois isso não é uma imagem observada no cotidiano. De acordo com ela, as pessoas não estão acostumadas a dar o espaço, não estão acostumadas a respeitar o ambiente; então, na visão dela, a acessibilidade não é só estrutural arquitetônica, sugerindo que esta “[...] também é cultural. A gente precisava trabalhar nisso mais forte, sabe? Ter mais campanhas, enfim” (ENTREVISTADA 1, 2022, P. s/p).

Ainda, de acordo com a narrativa da entrevistada número 1, ao pensar em relação aos esportes paralímpicos, dentro das deficiências (intelectual, visual e física, por exemplo), quando se vai ter uma competição de corrida com pessoas cegas, ou de baixa visão, é necessário que haja piso tátil, além de um local que não tenha buracos para se direcionar até a prova. Se for esportes para surdos, que é outro contexto, teria que ter intérpretes. Segundo ela, atualmente, não existem mais tantos “orelhões”, mas, há placas nas quais as pessoas batem a cabeça. O ideal, segundo ela, é que o caminho fosse mais livre para se chegar até a pista, até o campo, para facilitar o deslocamento das pessoas com deficiência visual (ENTREVISTADA 1, 2022).

Na perspectiva da entrevistada, a deficiência intelectual não precisa de tanta acessibilidade nesse sentido, mas seria ideal que a pessoa contasse com o apoio de algum acompanhante, pois, às vezes, a deficiência intelectual vem associada a uma deficiência física (ENTREVISTADA 1, 2022). A entrevistada afirma que, ao se tratar de deficiência física, é necessário pensar em rampas, em locais para

troca de roupa, etc. Ceschini e Figueira Júnior (2007) já identificavam barreiras que dificultavam a participação de PCD em determinadas atividades físicas, no entanto, ressaltavam que estabelecer novos hábitos e reduzir dos níveis de sedentarismo são importantes ações para toda e qualquer população.

A fala da entrevistada número 1 e do número 3 se completam quando se referem à acessibilidade para deficientes visuais, pois, segundo eles, está menos presente nos locais, com relação aos(as) usuários(as) de cadeiras de rodas (ENTREVISTADA 1, 2022; ENTREVISTADO 3, 2022). Segundo o entrevistado 3, em praticamente todas as cidades, não existe acessibilidade. De acordo com ele, hoje, há poucos locais, tanto públicos como privados, que realmente tenham acessibilidade (ENTREVISTADO 3, 2022). Tal narrativa corrobora com a perspectiva da entrevistada 1, pois, de acordo com ela, quando se fala em acessibilidade, a primeira coisa que vem à cabeça é o cadeirante, mencionando que, “existem rampas; o pouco que tem de acessibilidade é visando ao(a) cadeirante. Para o cego, não há quase nada. Para o surdo, muito menos” (ENTREVISTADA 1, 2022, p. s/p). Segundo ela, são problemas físicos, que são pouco lembrados, pelo poder público. A entrevistada número 1 ainda ressalta:

Vamos pegar a para-canoagem como exemplo. Daqui a pouco, é um treinador homem, com uma atleta mulher cadeirante, e ela precisa botar o maiô, ou a roupa acessível para entrar na água; então, às vezes, precisa de uma ajuda. Então, ter os(as) estafes, ter essa logística de competição, também faz parte da acessibilidade (ENTREVISTADA 1, 2022, p. s/p).

É importante destacar que a Organização Mundial da Saúde (2011) caracteriza a diversidade da deficiência como experiências resultantes da interação de problemas de saúde, fatores pessoais e fatores ambientais. De acordo com a OMS (2011), as pessoas com deficiência são diferentes e heterogêneas, enquanto os pontos de vista estereotipados da deficiência enfatizam os usuários de cadeiras de rodas e alguns poucos outros grupos “clássicos”, tais como os cegos e os surdos. A OMS ressalta que a deficiência afeta a criança recém-nascida, com uma

condição congênita, tal como paralisia cerebral, o jovem soldado que perde sua perna ao pisar em uma mina terrestre, ou ainda, a mulher de meia-idade que sofre de artrite severa, ou o idoso que sofre de demência, entre muitas outras pessoas. Deste modo, ao estabelecermos uma relação com as narrativas dos entrevistados 1 e 3, verifica-se que a acessibilidade não deve ser analisada apenas aos fatores físicos-espaciais, mas, também, a aspectos políticos, sociais e culturais (DISCHINGER, 2006; SARAIVA; OLIVEIRA, 2022).

Para o entrevistado número 3, a escolha de um local acessível deve levar em conta a segurança. De acordo com ele, na questão de segurança, escolheram correr no Parque Farroupilha (Redenção) e no Centro Estadual de Treinamento Esportivo (CETE), visto que são “centros públicos muito bons, organizados e que acabam proporcionando segurança, tanto para o Guia como para o deficiente visual” (ENTREVISTADO 3, 2022, p. s/p). Segundo ele, em provas, é bem tranquila a questão da segurança, porque eles param o trânsito e, normalmente, a corrida é na rua. Então, tem toda uma preparação para aquela prova, o que minimiza o risco de obstáculos. Na perspectiva dele, para treinos na rua, que não sejam provas, já é um pouco mais complicado. Então, o próprio guia, com o deficiente visual, já tem que ter alguma sintonia e algum conhecimento para diminuir o risco (ENTREVISTADO 3, 2022).

Veríssimo (2006) corrobora com a fala do entrevistado 3 em relação à perspectiva do guia, pois, de acordo com os autores, ser guia requer um elevado nível de profissionalismo, mesmo quando se trabalha como voluntário. De acordo com os autores (2006), o guia deve não só ter condutas pessoais e profissionais de qualidade, mas, também, viver de acordo com elas. Afirmam que a relação entre guia e atleta não se resume apenas à sua preparação para os acontecimentos na competição, mas, também, a uma questão de formar atitudes e ser educador no sentido mais amplo da palavra.

Na perspectiva da entrevistada número 4, não há acessibilidade para cegos e nem nada adaptado. De acordo com ela, no CETE, por exemplo, existe um meio fio de alumínio que divide a pista com o gramado interno. Este alumínio, conforme seu relato, orienta seu marido durante as corridas, visto que ele segura a bengala rente ao alumínio e se desloca na raia 1. Ela, no entanto menciona que “somente ele faz isso. Eu nunca tive coragem de fazer” (ENTREVISTADA 4, 2022, p. s/p).

No ponto de vista da entrevistada número 2, a maior acessibilidade seria necessária para pessoas com cadeiras de rodas, pois, para deficientes auditivos é apenas preciso que haja uma pessoa que saiba se comunicar em Libras. Para deficientes visuais, por sua vez, o ideal seria que houvesse um guia. Já para o “deficiente físico, varia muito, porque tem, desde os cadeirantes, até os amputados, anões, enfim, varia. A pessoa com deficiência intelectual não precisaria de adaptação nenhuma, já as deficiências múltiplas depende muito” (ENTREVISTADA 2, 2022, p. s/p).

A entrevistada número 4, também concorda com a entrevistada 1 e 3, quanto aos cadeirantes, pois, de acordo com ela, eles necessitam de rampas para acesso aos locais e que também não haja muita areia, para que eles consigam conduzir as cadeiras. Para ela, também é preciso pensar em algo que seja mais fácil, próximo do transporte, que haja encaminhamento para chegada até a pista. Ao tratar-se da deficiência visual, ela afirma que:

O parque Ramiro Souto é um lugar muito bom para todos, de fácil acesso de transporte. Se vem da Zona Sul, tem a João Pessoa; se vem da Leste, também tem a João Pessoa; se vem da Norte, tem aqui a Osvaldo. Então, contempla todos. Para corrida de rua, em qualquer local está bom. Pode ser na rua, pode ser lá na Beira Rio, na Orla. Pode ser aqui no CETE (ENTREVISTADA 4, 2022, p. s/p).

Segundo a entrevistada número 4, no Parque da Redenção, a pista é normal para todos(as). No entanto, em sua perspectiva, deficientes visuais que utilizam o

local para a prática de atividades físicas e esportivas têm dificuldade de localizar a pista sozinhos(as). De acordo com ela, quando chega dentro do Parque é tranquilo. Porém, a dificuldade maior está na chegada até a pista dentro do parque, pois não tem um ponto de referência para a orientação. Em razão disso, menciona que “[...] a gente precisa de auxílio de alguém, de boa vontade, que encaminhe a gente até aqui”. Já o CETE é mais tranquilo para chegar, porque há o fácil acesso pela rua. Os morros da cidade, contudo, não são acessíveis e portanto, práticas como trilhas só são possíveis se acompanhados dos guias (ENTREVISTADA 4, 2022, p. s/p).

Para o entrevistado número 5, a questão de trilhas é mais complexa para as deficiências físicas, pois a falta da coordenação motora ou a falta do movimento é que inviabiliza essa prática. Na perspectiva dele, as trilhas, geralmente, são em locais com buracos, valetas, pedras, onde tem que subir, escalar, descer, pular galhos, passar por mato e essa condição inviabiliza totalmente a prática. Por vezes, ela acaba sendo mais viável para a pessoa com deficiência visual porque há o guia, o qual sana o único déficit dessa pessoa. Ainda, em sua narrativa relata que “já fizemos uma trilha em Gravataí com pessoas com Síndrome de Down, e outras com alguma limitação motora leve e, ainda assim, tivemos que fazer um trajeto alternativo, mais tranquilo” (ENTREVISTADO 5, 2022, p. s/p).

De acordo com ele, em Porto Alegre, também há o ecoturismo, no Morro Santana, que é um local que possui uma área em que se pode fazer um trajeto mais plano, onde não há tantos obstáculos. Neste local seria possível ir com uma pessoa com deficiência física leve, no entanto, “cadeirantes, só se tivesse algum tipo de cadeira ou triciclo em que algum guia empurrasse. Mas, seria um esforço muito intenso” (ENTREVISTADO 5, 2022, p. s/p). O Morro Santana, citado pelo entrevistado, já apareceu em trabalho como o de Frizzo (2010). De acordo com a autora, muitas pessoas oriundas do entorno e de outros bairros distantes de Porto

Alegre e Viamão, utilizam a área em busca de esporte e lazer, como alternativa de atividade física junto à natureza ou para fazer piqueniques. No entanto, segundo ela, algumas atividades humanas são inadequadas e impactantes. É possível observar, com facilidade, a disposição inadequada de lixo, a destruição das trilhas pela prática de motociclismo, a coleta de plantas e as queimadas acidentais.

Vinculado a estes aspectos, Rangel e Sinay (2019), ao se referirem ao ecoturismo, sugerem ser este um segmento importante para a promoção de ideias de sustentabilidade e conservação da natureza. A entrevistada número 4, ressalta:

Nós temos o pessoal do projeto que é nota mil. São tão maravilhosos, eles nos acompanham, nos orientam, guiam, prestam todo o suporte que nós precisamos, para subir e descer o morro, andar por dentro de valetas e tudo mais. Nas pistas de corridas também é a mesma coisa. O pessoal está sempre junto (ENTREVISTADA 4, 2022, p. s/p).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os benefícios das práticas na natureza, destaca-se o desenvolvimento, a manutenção e a reabilitação da saúde, além da inclusão social. Os resultados do estudo evidenciaram que, apesar da comprovação dos benefícios dessas práticas, ainda existem questões relacionadas diretamente às pessoas com deficiência, tais como limitações da própria deficiência, barreiras da acessibilidade, fatores vinculados a inclusão/exclusão na vida social que influenciam no acesso a tais práticas. Com relação ao potencial dessas atividades na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, o estudo demonstrou que são inúmeras as condições necessárias para que haja garantia de acesso das PCD em práticas de atividade física e esportiva na natureza.

Torna-se preciso enfatizarmos a importância de um olhar atento para com o(a) outro(a), pois a luta pela inclusão é de toda a sociedade. Os ambientes e oportunidades devem ser inclusivos para todos(as) e é necessário dar enfoque não às limitações das pessoas, mas, sim, às suas potencialidades, respeitando a

particularidade de cada ser humano. É necessário que as Universidades incluam abordagens sobre as PCD nas mais variadas disciplinas, e não apenas em disciplinas específicas. Compreender, dialogar, debater sobre os direitos de todas as pessoas na sociedade é um ponto essencial para que ocorram mudanças efetivas, de maneira a garantir a aplicabilidade, de forma prática e concreta, da Lei.

Ainda, é necessário ampliar o pensamento e conscientizar os sujeitos desde a Educação Básica até o ensino superior, na intenção de que as pessoas saibam e entendam, desde cedo, que a diversidade faz parte da vida em sociedade e que é preciso respeitá-la. Também, é necessário dar espaço e voz, para que a sociedade construa seu próprio processo de mudança. Reconhecemos que é desafiador entrar em uma luta solitária e, por isso, esta precisa ser pensada e construída coletivamente.

Para além do exposto, destacamos que as atividades físicas e esportivas na natureza são um importante instrumento para melhorar a qualidade de vida das PCD. Por isso, é relevante que sejam investidos cada vez mais recursos em acessibilidade, habilitação de profissionais e ofertas de atividades para essa população. No tempo presente, demarcamos que já não basta a garantia de leis, se estas não conduzem, na prática, o seu cumprimento. É necessário um esforço em conjunto para que essas pessoas tenham as mesmas oportunidades que as demais.

Por isso, sugerimos a realização de mais estudos como esse, que observem as demandas dessa população e que dêem voz a ela. No presente estudo, não abordamos, especificamente, as atividades físicas e esportivas na natureza, na cidade de Porto Alegre, na perspectiva do lazer e turismo. Por isso, sugere-se que demais estudos se dediquem a analisar este contexto. Ademais, o texto em questão, ainda indica a possibilidade de que pesquisas posteriores se atentem à educação ambiental e à preservação dos locais para a prática de atividades físicas e esportivas na natureza, na cidade de Porto Alegre.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carolina Dutra de. *et al.* Espaços públicos de lazer: um olhar sobre a acessibilidade para portadores de necessidades especiais. **Licere**, v. 12, n. 4, 2009.

BOUCHARD, Claude; SHEPHARD, Roy J. Physical activity fitness and health: the model and key concepts. In: BOUCHARD, Claude; SHEPHARD, Roy J.; STEPHENS, Thomas. **Physical activity fitness and health: international proceedings and consensus statement**. Champaign: Human Kinetics, p. 77-88, 1994.

BRASIL. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. 54 p.

CAVALCANTI, Alessandra; GALVÃO, Cláudia. Mobilidade. In: CAVALCANTI, Alessandra; GALVÃO, Cláudia. **Terapia Ocupacional: fundamentação e prática**. Rio de Janeiro: **Guanabara Koogan**, p. 427-434, 2007.

CESCHINI, Fabio Luis; FIGUEIRA JUNIOR, Aylton. Barreiras e determinantes para a prática de atividade física em adolescentes. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 29-36, 2007.

COSTA, Alcides Vieira; STRAKER, Jo; REPPOLD FILHO, Alberto Reinaldo. Atividades esportivas na natureza em Porto Alegre: desafios e oportunidades. **Movimento**, v. 25, p. 25033, 2019.

CRUZ, Vanessa Vianna *et al.* Accessibility barriers for people with disabilities or reduced mobility: an integrative review. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. 168943053, 2020.

CUNHA, Luís Miguel. **Os espaços do desporto: uma gestão para o desenvolvimento humano**. Lisboa: Almedina, 2007. 584 p.

DISCHINGER, Marta. Promovendo a acessibilidade nos edifícios públicos: guia de avaliação e implementação de normas técnicas. Santa Catarina: **Ministério Público do Estado**, 2006.

ENTREVISTADA 1. **Entrevistada número 1 (depoimento, 2022)**. Entrevista concedida à Lenita Camargo Marinho. Porto Alegre: 2022.

ENTREVISTADA 2. **Entrevistada número 2 (depoimento, 2022).** Entrevista concedida à Lenita Camargo Marinho. Porto Alegre: 2022.

ENTREVISTADO 3. **Entrevistado número 3 (depoimento, 2022).** Entrevista concedida à Lenita Camargo Marinho. Porto Alegre: 2022.

ENTREVISTADA 4. **Entrevistada número 4 (depoimento, 2022).** Entrevista concedida à Lenita Camargo Marinho. Porto Alegre: 2022.

ENTREVISTADO 5. **Entrevistado número 5 (depoimento, 2022).** Entrevista concedida à Lenita Camargo Marinho. Porto Alegre: 2022.

ENTREVISTADA 6. **Entrevistada número 6 (depoimento, 2022).** Entrevista concedida à Lenita Camargo Marinho. Porto Alegre: 2022.

ENTREVISTADO 7. **Entrevistado número 7 (depoimento, 2022).** Entrevista concedida à Lenita Camargo Marinho. Porto Alegre: 2022.

FRIZZO, Taís Cristine Eenst. Educação ambiental vivenciada: experiências no morro Santana, Porto Alegre, Brasil. In: **2º Congresso Internacional de Tecnologia para o Meio Ambiente**, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, Panorama do município de Porto Alegre e pessoas com deficiência, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/panorama>. Acesso em: 28 fev. 2023._

MAZZONI, Alberto Angel *et al.* Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 29-34, 2001.

MEDEIROS, Thayris Mariano *et al.* Health service accessibility for the visually impaired. **UERJ Nursing Journal**, v. 25, p. e11424, 2017.

MENEGHETTI, Ana Paula *et al.* O Processo de Inclusão por Meio do Lazer. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, p. 9-14, jul./dez. 2013.

ORCIOLI-SILVA, Diego *et al.* Atividade física para pessoas com deficiência: guia de atividade física para a população brasileira. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 26, p. 1–11, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Nova York: OMS, 2011.

OZEMEK, Cemal; LAVIE, Carl J.; ROGNMO, Oivind. Global physical activity levels: need for intervention. **Progress in cardiovascular diseases**, v. 62, n. 2, p. 102-107, 2019.

PORTO ALEGRE. Plano municipal de cuidados à saúde das pessoas com deficiência 2022-2025. Porto Alegre: **Secretaria Municipal de Saúde**, 2022. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sms/usu_doc/planopc2022.pdf Acesso em: 22 fev. 2023.

PRETTY, Jules *et al.* Green Exercise: complementary roles of nature, exercise and diet in physical and emotional well-being and implications for public health policy. **CES Occasional paper 2003-1**, University of Essex, 2003.

RANGEL Luana de Almeida; SINAY, Laura. Ecoturismo como ferramenta para criação de Unidades de Conservação no estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Ecoturismo**, v. 12, n. 4, p. 563-580, 2019.

SARAIWA, Soraya Viana; OLIVEIRA, Ana Paula Guimarães Santos. O lazer para cegos ou surdos: acessibilidade nos espaços culturais. **Licere**, v. 25, n. 4, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010. 176 p.

SERON, Bruna Barboza *et al.* Prática de atividade física habitual entre adolescentes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 231-239, 2012.

TAHARA, Alexander Klein; CARNICELLI FILHO, Sandro; SCHWARTZ, Gisele Maria. Meio ambiente e atividades de aventura: significados de participação. **Motriz**, Rio Claro, v.12, n.1, p.59-64, 2006.

VAN DER PLOEG, Hidde P. *et al.* Physical activity for people with a disability. **Sports Medicine**, v. 34, n. 10, p. 639–649, 2004.

VERÍSSIMO, Amaury Wagner. Atletismo para deficiente visual. In: VERÍSSIMO, Amaury Wagner; RAVACHE, Rosicler. Atletismo paraolímpico: manual de orientação para professores de educação física. Brasília: **Comitê Paraolímpico Brasileiro**, p.11-46, 2006.

VIEGAS, Inês Vilardebó de Bastos. **A acessibilidade aos espaços desportivos**: estudo sobre as características e critérios de acessibilidade das instalações desportivas do concelho de Oeiras relativas à sua capacidade de adaptação às necessidades das populações com deficiência ou mobilidade reduzida. 2017. Tese de Mestrado (Gestão do Desporto). Universidade de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. 2017.

WAGNER, Luciana Carniel *et al.* Acessibilidade de pessoas com deficiência: o olhar de uma comunidade da periferia de Porto Alegre. **Revista Ciência em Movimento**, ano XII, n. 23, 2010.

WARBURTON, Darren E. R. *et al.* Health benefits of physical activity: the evidence. **Canadian Medical Association Journal**, v. 174, n. 6, p. 801-809, 2006.

WAUTERS, Hannelore. *et al.* Reality check: notions of accessibility in today's architectural design practice. **The design research society's 2014 conference**: 2014, p. 1482-1491.

doi: 10.48209/978-65-84959-28-4

CAPÍTULO 5

RELAÇÃO TREINADOR-ATLETA E INTERDISCIPLINARIDADE NO ESPORTE PARALÍMPICO

Erick Guilherme Peixoto de Lucena

Leonardo Cavalheiro Scarpato

Marco Carlos Uchida

Paula Teixeira Fernandes

INTRODUÇÃO

Os jogos paralímpicos são considerados o maior evento poliesportivo do mundo para atletas de elite com deficiências (e.g., visual, física e paralisia cerebral) e continua crescendo em tamanho e popularidade. Acontecem após o encerramento dos jogos olímpicos, e contam com 28 modalidades Paralímpicas, sendo 22 de verão e seis de inverno, contando com aproximadamente 4300 atletas de 182 países (IPC, 2020a).

Assim como os Jogos Olímpicos, os atletas Paralímpicos percorrem um longo processo de treinamento de, aproximadamente, quatro anos de duração entre cada ciclo paralímpico. Neste contexto, profissionais de diferentes áreas (e.g., educação física, fisioterapia, nutrição, psicologia, medicina, administração) trabalham em conjunto, de maneira interdisciplinar, para que todo o processo referente ao treinamento e à competição aconteça de forma coordenada comprometida com as metas de rendimento esportivo.

No âmbito da interdisciplinaridade no esporte paralímpico, o treinador tem papel importante na orientação e no desenvolvimento dos atletas. Todo o desenvolvimento do atleta no que tange às habilidades físicas, técnicas, motoras e psicológicas são acompanhadas pelo treinador em conjunto com a comissão técnica (GOMES; CRUZ, 2006). Tendo em vista tais responsabilidades atribuídas ao treinador, cabe àqueles que se especializam no esporte paralímpico conhecer profundamente a relação treinador-atleta.

A prática reflexiva proporcionada pelas discussões e problematizações advindas da disciplina Psicologia do Esporte do curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física da Unicamp foram responsáveis por esse capítulo que procurou refletir sobre a relação treinador-atleta de forma pragmática, conhecendo sua definição, suas características e importância, enfatizando a comunicação,

a coesão, os objetivos em comum e a teoria dos 3Cs; destacamos o que é ser treinador no esporte paralímpico e, ao final, compreenderemos a relação treinador-atleta e a conexão entre outras áreas de conhecimento, enfatizando a interdisciplinaridade.

RELAÇÃO TREINADOR-ATLETA

A relação treinador-atleta é baseada na interdependência das emoções, pensamentos e comportamentos entre o treinador e o atleta (JOWETT, 2005). Assim, na relação interpessoal entre estes dois agentes, o tempo de convivência, a experiência e os objetivos em comum estão muito presentes (SILVA; TEQUES, 2018), tendo importante papel no desenvolvimento psicológico, esportivo e social dos atletas.

O treinador e o atleta já constituem uma equipe. Porém, esta relação pode ser fortalecida pela relação interpessoal entre os atletas e outros profissionais da equipe de preparação, estas mediadas pelo treinador (GOLD; WEINBERG, 2017). Para a formação dessa equipe, habilidades psicológicas, intra e interpessoais, são essenciais para esse processo (GOLD; WEINBERG, 2017).

Importante ressaltar que a relação treinador-atleta é complexa, envolvendo o contexto esportivo, social, pessoal e psicológico de cada parte envolvida. Assim, ao analisar esta relação, precisamos pensar na eficácia e no processo dessa relação, visando os possíveis benefícios pessoais, profissionais e esportivos (JOWETT; POZWARDOWSKI, 2007). Para isso, alguns pontos devem ser levados em conta: comunicação assertiva (BECKER, 2009; BURKE, 2001; OLYMPIOU *et al.*, 2008), objetivos em comum (JOWETT, 2005) e a teoria dos 3 C's + 1 (PHILIPPE; SEILER, 2006).

Esta teoria dos 3 Cs + 1 é caracterizada pelos seguintes elementos: *Close-ness* (proximidade), *Commitment* (comprometimento), *Complementarity* (com-

plementaridade) e *Co-orientation* (coorientação), envolvendo conceitos básicos da relação interpessoal entre treinador e atleta (JOWETT; NTOUMANIS, 2004; JOWETT; POCZWARDOWSKI, 2007). Auxilia no entendimento e posicionamento entre os envolvidos nessa relação treinador-atleta (JOWETT; NTOUMANIS, 2004).

A seguir, uma breve definição de cada elemento dessa teoria:

- *Closeness* (proximidade): o quão próximo o treinador e o atleta estão em relação aos seus objetivos e ideais para o esporte de forma profissional e pessoal (JOWETT; NTOUMANIS, 2004; JOWETT; POCZWARDOWSKI, 2007);
- *Commitment* (comprometimento): representa o comprometimento do treinador com seu trabalho, e dos atletas com seus treinamentos, colegas e competições (JOWETT; NTOUMANIS, 2004; JOWETT; POCZWARDOWSKI, 2007);
- *Complementarity* (complementaridade): refere-se à proximidade entre o treinador e o atleta de forma profissional para que os mesmos, em analogia, caminhem juntos ao encontro de um objetivo comum, fortemente relacionado ao grau de satisfação de ambos (JOWETT; NTOUMANIS, 2004; JOWETT; POCZWARDOWSKI, 2007);
- *Co-orientation* (coorientação): o último termo a ser colocado nesta teoria, relacionado às percepções interpessoais entre o atleta e o treinador referente ao comprometimento, comunicação e objetivos, auxiliando na identificação de pontos fortes e fracos do relacionamento (JOWETT; NTOUMANIS, 2004; JOWETT; POCZWARDOWSKI, 2007).

Nesta relação, enfatizamos agora o processo de comunicação como a base de qualquer relação interpessoal, amplamente falada nos dias de hoje. Está relacionada ao respeito e à liderança (GOLD; WEINBERG, 2017), sendo uma importante ferramenta para que a equipe alcance os objetivos. O treinador atua

como um guia, apresentando-se de forma clara e confiante (DIGNANI, 2007). De maneira geral, há duas formas de comunicação, autocrática e democrática.

A comunicação autocrática, quando não adequadamente conduzida, pode afetar os atletas de forma negativa, desde seu psicológico (i.e., emocional) ao desempenho esportivo, quando é caracterizada pelo posicionamento autoritário por parte do treinador (KASSING; INFANTE, 1999). Nessa comunicação, não há espaço para diálogo, pois apenas os objetivos do treinador são levados em conta. De um lado, podemos ter a explicação clara das diretrizes do que deve ser feito, com direcionamentos adequados, porém, de outro lado, podemos ter uma relação ineficaz, afetando negativamente o desempenho.

Já a comunicação democrática considera o posicionamento e as necessidades do atleta, gerando efeitos mais positivos (BANACK *et al.*, 2011; BERGMANN DREWE, 2002). Estudos mostram que o posicionamento, a assertividade e a linguagem aberta ao diálogo, por parte do treinador, contribuem positivamente para a motivação, autodeterminação e, até mesmo, para o desempenho do atleta (ADIE; JOWETT, 2010; KEEGAN *et al.*, 2009; OLYMPIOU *et al.*, 2008).

Importante salientar que o treinador e o atleta têm objetivos em comum, voltados aos resultados esportivos competitivos. Sendo assim, os objetivos do treinador e do atleta precisam estar em sintonia, fortalecendo a relação de forma positiva para ambos (JOWETT, 2005). Muitas vezes, esses objetivos podem se distanciar devido a problemas nessa interação. Uma adequada comunicação, assertiva e democrática, pode evitar esse distanciamento entre os objetivos e assim fortalecer a relação treinador-atleta (SILVA; TEQUES, 2018).

O processo para a união em busca de objetivos em comum chama-se coesão, definida como processo dinâmico que reflete atratividade e interação, positiva ou negativa, de uma equipe em busca dos seus objetivos, coletivos (GOLD; WEINBERG, 2017), estando diretamente ligada à motivação e à intera-

ção dos envolvidos com o objetivo pré-determinado (EYS *et al.*, 2013; GOLD; WEINBERG, 2017). No conceito de coesão, ressaltamos a coesão social, interação interpessoal entre os atletas e o treinador, o quão bem todos estão, diante da presença um do outro (GOLD; WEINBERG, 2017); e a de tarefa, caracterizada pela interação de todos frente ao objetivo (GOLD; WEINBERG, 2017).

O TREINADOR NO ESPORTE PARALÍMPICO

Muito se pensa no que é ser treinador no esporte paralímpico ou no esporte adaptado, se há diferença entre o esporte olímpico ou esporte convencional. Temos muitas similaridades nas duas áreas (DIEFFENBACH; STATLER, 2012) e as diferenças incluem as adaptações feitas em regras, técnicas e classificações necessárias para a participação das pessoas com deficiência (DIEFFENBACH; STATLER, 2012; TWEEDY *et al.*, 2014) e claro, as características de cada pessoa envolvida no contexto esportivo.

A função do treinador é fundamental para o atleta (BANACK *et al.*, 2011; VIEIRA *et al.*, 2018), seu papel abrange conhecer a modalidade esportiva, as repercussões na preparação psicológica, tática, técnica e física do atleta, tendo influência no desempenho e no sucesso do seu trabalho (BUSH; SILK, 2014; GOLD; WEINBERG, 2017).

No esporte adaptado/Paralímpico, o processo de ser treinador é constante. Muitos estudos relatam que jovens profissionais e até mesmo treinadores de esportes convencionais que migram para o esporte adaptado buscam formação através de cursos específicos e mentorias realizadas por quem já possui conhecimento na área (DUARTE; CULVER, 2014; FAIRHURST *et al.*, 2017; TAYLOR *et al.*, 2014), muito em função de particularidades dos esportes Paralímpicos, como as diferentes classes, decorrentes das deficiências (e.g., deficiência visual,

lesão medula, amputação) e suas características. Habilidades de comunicação e de construção de relações que venham aproximá-lo mais dos seus atletas e conhecê-los melhor, é um dos aprendizados presentes no processo, construindo coesão entre treinador e atletas (TAYLOR *et al.*, 2014).

Estudos indicam que o perfil do treinador eficiente é aquele que domina a modalidade esportiva (HORN, 2008), têm paixão e comprometimento com seu trabalho (LAFRENIÈRE *et al.*, 2008), motiva seus atletas (ADIE; JOWETT, 2010; BANACK *et al.*, 2011; SHORT; SHORT, 2005), possui transparência frente à sua personalidade e empatia com as necessidades dos seus atletas (ADIE; JOWETT, 2010; BANACK *et al.*, 2011), reconhecendo a importância do relacionamento com profissionais de outras áreas (CREGAN *et al.*, 2007; TAWSE *et al.*, 2012).

A relação treinador-atleta no esporte paralímpico, está muito relacionada com a motivação, autodeterminação e autonomia dos atletas (BANACK *et al.*, 2011). Estratégias de comunicação visando maior autonomia dos atletas, seja no ambiente esportivo ou no seu dia a dia, são muito utilizadas pelos treinadores paralímpicos (BANACK *et al.*, 2011). *Feedbacks* construtivos, comunicação aberta e poder de escolha do treinador ao atleta são comumente utilizados por treinadores (CREGAN *et al.*, 2007; MAGEAU; VALLERAND, 2003). Dessa forma, há maior aderência, motivação e consequente melhora, não só nos treinos, mas também na qualidade de vida dos atletas (CREGAN *et al.*, 2007; MAGEAU; VALLERAND, 2003). Com isso, o treinador consegue até mesmo entender melhor as capacidades funcionais e habilidades do atleta, ajudando-os nas estratégias mais eficazes de treinos e, consequentemente, do seu desenvolvimento integral (CREGAN *et al.*, 2007).

INTERDISCIPLINARIDADE NO ESPORTE PARALÍMPICO

O esporte Paralímpico teve início com o propósito do esporte para a reabilitação de soldados feridos em batalhas após a segunda guerra mundial (IPC, 2020b). O propósito de reabilitação ainda prevalece com a visão da “criação de um mundo inclusivo através do esporte Paralímpico”, liderado pelo *International Paralympic Committee* (IPC, 2022). Conhecendo a visão do esporte paralímpico, o trabalho interdisciplinar entra em ação integrando todas as disciplinas presentes no esporte (DIJKSTRA *et al.*, 2014). Para isso, a interação e a cooperação são realizadas por meio do trabalho em conjunto e da coesão entre profissionais envolvidos e atletas.

Muito se fala da integração entre as áreas de atuação na preparação esportiva de um atleta (NUNES *et al.*, 2019). Neste contexto, ressaltamos que, além dos aspectos táticos, técnicos e físicos, há também a preparação voltada para a saúde, nutrição, planejamento de carreira e habilidades psicológicas dos atletas (DIJKSTRA *et al.*, 2014). Em resumo, o treinamento é integrado (DIJKSTRA *et al.*, 2014) e deve ser pensado de maneira interdisciplinar, visando a complementaridade de todas as áreas.

Uma equipe interdisciplinar, seja no esporte de alto rendimento ou políticas públicas para o esporte, é composta de pessoas de diferentes formações (e.g., educação física, fisioterapia, nutrição, psicologia, medicina, administração), em distintas áreas do conhecimento, com suas personalidades e métodos de trabalho. Assim, é essencial para abordar todos os pontos em que o esporte se envolve (DIJKSTRA *et al.*, 2014), indo além de suas regras e funcionamento. É preciso considerar a história de vida de quem participa deste contexto, os aspectos sociais, comunitários, psicológicos, entre outros (CARON *et al.*, 2016; DIJKSTRA *et al.*, 2014).

Quando se fala de esporte, muitas vezes se pensa em desempenho e rendimento, vertentes estão ligadas ao resultado, como atingi-los é o que move a equipe interdisciplinar (SANDERS *et al.*, 2022). Porém, é fundamental que consigamos mudar esta perspectiva, ultrapassando a barreira simplesmente do resultado, pensando no processo de desenvolvimento integral destes atletas (SANDERS *et al.*, 2022).

Neste contexto, o processo de liderança aparece como importante estratégia do treinador para orientar seus atletas em direção a um objetivo comum (ADIE; JOWETT, 2010), muito presente em uma equipe interdisciplinar. O líder em uma equipe tem função de motivar, apoiar e comunicar-se de maneira democrática e assertiva (CARON *et al.*, 2016; GOLD; WEINBERG, 2017). A liderança leva toda a equipe a exercer um bom trabalho e caminhar em direção ao sucesso dos seus objetivos (GOLD; WEINBERG, 2017). Para isso, é necessário coesão, trabalhada em sintonia, fortalecendo o trabalho em unidade (GOLD; WEINBERG, 2017; WEIDMEYER *et al.*, 2002) onde toda a equipe compreende seus objetivos, individuais e coletivos, e o resultado esperado. A compreensão do posicionamento e do papel de cada um, faz toda a diferença quando se fala de equipe e gestão esportiva (DIJKSTRA *et al.*, 2014), sendo que o sucesso de um atleta leva ao sucesso do coletivo e vice-versa (GOLD; WEINBERG, 2017).

Assim, a posição do treinador é importante quando se trata da comunicação entre psicólogos, fisioterapeutas e familiares dos atletas no esporte Paralímpico, devido a relação direta com os atletas (BUSH; SILK, 2014; FALCÃO *et al.*, 2015). A relação interpessoal do treinador com atletas e toda a comissão técnica cria um importante elo de comunicação, efetivo e primordial (GOLD; WEINBERG, 2017). Além disso, no esporte paralímpico, a relação do treinador com os atletas, principalmente aqueles que possuem relação interpessoal forte com seus colegas de treino, ajuda na identificação das necessidades e adapta-

ções a serem feitas, pois mantém todos informados do posicionamento individual em relação ao momento que se encontram (CARON *et al.*, 2016; GOLD; WEINBERG, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo foi pensado em apresentar a relação treinador-atleta e a sua integração ao esporte Paralímpico, enfatizando a Psicologia do Esporte e a formação humana dos treinadores. É uma relação muito presente no esporte, com impactos psicológicos, sociais, profissionais e pessoais aos envolvidos, em específico, treinador e atleta. Conhecer com mais detalhes os conceitos presentes na relação treinador-atleta trazem maior aproximação da atuação do treinador e da realidade no mundo do treinamento. Portanto, ser treinador vai além da profissão, é importante ter uma perspectiva de carreira e aprendizado constante consigo mesmo e com os atletas sendo fundamental trabalhar na construção da relação humana mais integrativa, da adequada comunicação e liderança, fazendo com que todos sejam ouvidos e possam vivenciar o que é o esporte de maneira consciente.

REFERÊNCIAS

- ADIE, J. W.; JOWETT, S. Meta-Perceptions of the Coach–Athlete Relationship, Achievement Goals, and Intrinsic Motivation Among Sport Participants. **Journal of Applied Social Psychology**, [s. l.], v. 40, n. 11, p. 2750–2773, 2010.
- BANACK, H. R.; SABISTON, C. M.; BLOOM, G. A. Coach autonomy support, basic need satisfaction, and intrinsic motivation of paralympic athletes. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, [s. l.], v. 82, n. 4, p. 722–730, 2011.
- BECKER, A. J. It's Not What They Do, It's How They Do It: Athlete Experiences of Great Coaching. **International Journal of Sports Science & Coaching**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 93–119, 2009.

BERGMANN DREWE, S. The Coach-Athlete Relationship: How Close Is Too Close?. **Journal of the Philosophy of Sport**, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 174–181, 2002.

BURKE, M. Obeying Until It Hurts: Coach-Athlete Relationships. **Journal of the Philosophy of Sport**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 227–240, 2001.

BUSH, A. J.; SILK, M. L. Politics, power & the podium: coaching for Paralympic performance. *Em: COACHING FOR PERFORMANCE: REALISING THE OLYMPIC DREAM*. [S. l.]: Routledge, 2014.

CARON, J. G.; BLOOM, G.; LOUGHEAD, T.; HOFFMANN, M. Paralympic Athlete Leaders' Perceptions of Leadership and Cohesion. **undefined**, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Paralympic-Athlete-Leaders%27-Perceptions-of-and-Caron-Bloom/9b950b9fb1c4d286bea3020190f85c6c313b0294>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CREGAN, K.; BLOOM, G. A.; REID, G. Career Evolution and Knowledge of Elite Coaches of Swimmers With a Physical Disability. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, [s. l.], v. 78, n. 4, p. 339–350, 2007.

DIEFFENBACH, K. D.; STATLER, T. A. More Similar than Different: The Psychological Environment of Paralympic Sport. **Journal of Sport Psychology in Action**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 109–118, 2012.

DIGNANI, D. C. **Percepção dos atletas de voleibol de alto nível sobre o perfil de liderança do treinador e sua relação com a atuação nos jogos**. 2007. [s. l.], 2007.

DIJKSTRA, H. P.; POLLOCK, N.; CHAKRAVERTY, R.; ALONSO, J. M. Managing the health of the elite athlete: a new integrated performance health management and coaching model. **British Journal of Sports Medicine**, [s. l.], v. 48, n. 7, p. 523–531, 2014.

DUARTE, T.; CULVER, D. M. Becoming a Coach in Developmental Adaptive Sailing: A Lifelong Learning Perspective. **Journal of Applied Sport Psychology**, [s. l.], v. 26, n. 4, p. 441–456, 2014.

EYS, M. A.; JEWITT, E.; EVANS, M. B.; WOLF, S.; BRUNER, M. W.; LOUGHEAD, T. M. Coach-Initiated Motivational Climate and Cohesion in Youth Sport. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, [s. l.], v. 84, n. 3, p. 373–383, 2013.

FAIRHURST, K. E.; BLOOM, G. A.; HARVEY, W. J. The learning and mentoring experiences of Paralympic coaches. **Disability and Health Journal**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 240–246, 2017.

FALCÃO, W. R.; BLOOM, G. A.; LOUGHEAD, T. M. Coaches' Perceptions of Team Cohesion in Paralympic Sports. **Adapted Physical Activity Quarterly**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 206–222, 2015.

GOLD, D.; WEINBERG, R. S. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. Porto Alegre: Artmed, 2017. 2017.

GOMES, A. R.; CRUZ, J. F. Relação treinador-atleta e exercício da liderança no desporto: a percepção de treinadores de alta competição. **Estudos de Psicologia (Natal)**, [s. l.], v. 11, p. 5–15, 2006.

HORN, T. S. Coaching effectiveness in the sport domain. *Em: ADVANCES IN SPORT PSYCHOLOGY, 3RD ED.* Champaign, IL, US: Human Kinetics, 2008. p. 239-267, 455-459.

IPC. **About the International Paralympic Committee, including vision, mission and values to make for an inclusive world through Para sport**. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: <https://www.paralympic.org/ipc/who-we-are>. Acesso em: 13 set. 2022.

IPC. **Paralympic Sports - List of Summer and Winter Para Sports**. [S. l.: s. n.], 2020a. Disponível em: <https://www.paralympic.org/sports>. Acesso em: 13 set. 2022.

IPC. **Paralympics History - Evolution of the Paralympic Movement**. [S. l.: s. n.], 2020b. Disponível em: <https://www.paralympic.org/ipc/history>. Acesso em: 13 set. 2022.

JOWETT, S. The coach-athlete partnership. **The Psychologist**, United Kingdom. v. 18, p. 412–415, 2005.

JOWETT, S.; NTOUMANIS, N. The Coach–Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): development and initial validation. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, [s. l.], v. 14, n. 4, p. 245–257, 2004.

JOWETT, S.; POCZWARDOWSKI, A. Understanding the Coach-Athlete Relationship. *Em*: SOCIAL PSYCHOLOGY IN SPORT. Champaign, IL, US: Human Kinetics, 2007. p. 3–14.

KASSING, J. W.; INFANTE, D. A. Aggressive communication in the coach-athlete relationship. **Communication Research Reports**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 110–120, 1999.

KEEGAN, R. J.; HARWOOD, C. G.; SPRAY, C. M.; LAVALLEE, D. E. A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. **Psychology of Sport and Exercise**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 361–372, 2009.

LAFRENIÈRE, M.-A. K.; JOWETT, S.; VALLERAND, R. J.; DONAHUE, E. G.; LORIMER, R. Passion in Sport: On the Quality of the Coach–Athlete Relationship. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, [s. l.], v. 30, n. 5, p. 541–560, 2008.

MAGEAU, G. A.; VALLERAND, R. J. The coach–athlete relationship: a motivational model. **Journal of Sports Sciences**, [s. l.], v. 21, n. 11, p. 883–904, 2003.

NUNES, N. *et al.* Habilidades Emocionais no Esporte Paralímpico. *Em*: INTERDISCIPLINARIDADE NA PSICOLOGIA DO ESPORTE. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019. v. 1, p. 171–184.

OLYMPIOU, A.; JOWETT, S.; DUDA, J. L. The Psychological Interface between the Coach-Created Motivational Climate and the Coach-Athlete Relationship in Team Sports. **The Sport Psychologist**, [s. l.], v. 22, n. 4, p. 423–438, 2008.

PHILIPPE, R.; SEILER, R. Closeness, co-orientation and complementarity in coach–athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. **Psychology of Sport and Exercise**, [s. l.], v. 7, n. 2, Special Issue: Interpersonal Relationships in Sport and Exercise, p. 159–171, 2006.

SANDERS, D.; SPINDLER, D. J.; STANLEY, J. The Multidisciplinary Physical Preparation of a Multiple Paralympic Medal-Winning Cyclist. **International Journal of Sports Physiology and Performance**, [s. l.], v. 17, n. 8, p. 1316–1322, 2022.

SHORT, S. E.; SHORT, M. W. Essay: Role of the coach in the coach-athlete relationship. **The Lancet**, [s. l.], v. 366, p. S29–S30, 2005.

SILVA, A.; TEQUES, P. A DÍADE TREINADOR-ATLETA DO HANDEBOL FEMININO: DIFERENÇAS ENTRE ELITE E SUB-ELITE. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, [s. l.], n. 41, p. 119–128, 2018.

TAWSE, H.; BLOOM, G. A.; SABISTON, C. M.; REID, G. The role of coaches of wheelchair rugby in the development of athletes with a spinal cord injury. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 206–225, 2012.

TAYLOR, S. L.; WERTHNER, P.; CULVER, D. A Case Study of a Paraspport Coach and a Life of Learning. **International Sport Coaching Journal**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 127–138, 2014.

TWEEDY, S. M.; BECKMAN, E. M.; CONNICK, M. J. Paralympic Classification: Conceptual Basis, Current Methods, and Research Update. **PM&R**, [s. l.], v. 6, n. 8S, p. S11–S17, 2014.

VIEIRA, L. F.; PIZZO, G. C.; CONTREIRA, A. R.; LAZIER-LEÃO, T. R.; MOREIRA, C. R.; RIGONI, P. A. G.; NASCIMENTO JUNIOR, J. R. A. do. Associação entre motivação e coesão de grupo no futebol profissional: o relacionamento treinador-atleta é um fator determinante?. **Rev. psicol. deport**, [s. l.], v. 27, n. supl.1, p. 51–57, 2018.

WEIDMEYER, N. W.; LAWRENCE, B. R.; ALBERT, C. V. **Group dynamics in sport**. [S. l.: s. n.], 2002. 2002.

doi: 10.48209/978-65-84959-28-5

CAPÍTULO 6

ESTILO DE VIDA (EV) EM UNIVERSITÁRIOS – ANÁLISE SOBRE O ESTADO DE EV EM DIFERENTES MOMENTOS DA GRADUAÇÃO

Sérgio Roberto Adriano Prati
Augusto Henrique dos Santos Lima

INTRODUÇÃO

O estilo de vida (EV) é caracterizado por padrões de comportamento que podem apresentar forte impacto na saúde geral, na segurança e no modo de vida das pessoas. Isso está intimamente relacionado com vários aspectos que refletem os valores, as atitudes e as oportunidades na vida dos indivíduos (NAHAS, 2017; WHO, 2021). Vários investigadores têm destacado a influência que o EV exerce sobre a qualidade de vida das pessoas, ou seja, o EV é um dos fatores preponderantes para a manutenção, tanto da qualidade de vida quanto da saúde, revelando que esta tríade (EV, qualidade de vida e saúde) está intimamente associada ao bem-estar. Esta evidência científica contribui para o incremento de políticas públicas de promoção da saúde que se baseiam num conjunto de recomendações internacionais com vista à adoção de estilos de vida mais saudável e ao controle/redução dos hábitos nocivos (SILVA; BRITO; AMADIO, 2014; BÜHRER et al., 2019).

As consequências relativas ao EV em relação à saúde têm se difundido por diferentes fontes e formas como informação às populações, todavia os índices de doenças funcionais/metabólicas no Brasil e no mundo tem se elevado, incluindo nas populações mais jovens (FARIAS JR et al., 2009). Aspectos como tipo de comportamento, nível de estresse, relações interpessoais também são componentes do EV, porém no âmbito escolar e educacional a atividade física e comportamento alimentar parecem exercer papel significativo na promoção da saúde e na prevenção de doenças sendo esses componentes de importante repercussão quando se trata das doenças metabólicas e funcionais (FEIJÓ; OLIVEIRA, 2001).

Nesse sentido, os jovens universitários constituem um grupo vulnerável, pois com a entrada no ensino superior, ocorrem mudanças drásticas em suas rotinas. Para muitos esta fase da vida se torna a primeira vez que vivenciam a experiência de viver longe dos pais, longe de seus lares e de seu convívio social

inicial, o que pode causar dúvidas confusões e ansiedades, bem como, com a necessidade do trabalho para se manterem financeiramente, mudança de moradia, novas relações interpessoais, podem comprometer os hábitos mais comuns como a alimentação, aspectos afetivos e/ou os diferentes níveis de atividade física dentre outros comportamentos e formas de vida tornando a vida mais ou menos saudáveis (PRATI; PORTO; FERREIRA, 2020; LUNA et al., 2018; BRITO; GORDIA; QUADROS, 2016; SANTOS et al., 2014). Além disso, é nesta fase que segundo o estudo de Linard et al., (2019) muitos jovens adquirem vícios, como tabagismo, alcoolismo, uso de drogas ilícitas e consequentemente reduzem o nível de atividade física, ganhando peso corporal e elevando riscos de doenças e morbidades com o avançar dos anos acadêmicos.

A educação pode ser considerada um importante instrumento social quando o assunto é a prevenção, além disso a atuação de profissionais da saúde (em especial da Educação Física, pois atua na educação escolar com temáticas relacionadas à saúde) tem um importante papel neste processo de conscientização para o EV saudável e para vida com mais qualidade, independentemente da idade, do sexo, nível socioeconômico ou condição funcional da pessoa (FONSECA; PRATI, 2021; NAHAS, 2017).

A investigação sobre o EV de estudantes universitários é de suma importância para verificar a necessidade de implantação de políticas de saúde coletiva nos *campi* universitários, visando à adoção de modos de vida mais saudáveis para os estudantes. Elaboração de estratégias de auxílio para essas populações poderiam contribuir para minimizar efeitos do estilo de vida não saudável e suas consequências à saúde (BRITO; GORDIA; QUADROS, 2016). Assim, o EV saudável poderia impactar na vida futura dos discentes, futuros profissionais, tornando-os mais saudáveis, produtivos, favorecendo melhores tomadas de decisão na vida e carreira, bem como, auxiliando na diminuição de doenças relacionadas

ao EV não saudável e como consequência resultando no menor uso dos sistemas de saúde (MALAFAIA et al., 2019). Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi analisar o estilo de vida de estudantes de uma universidade paranaense em dois momentos da vida acadêmica, durante o ano de entrada e posteriormente no momento de conclusão da graduação.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve caráter descritivo, observacional, retrospectivo e exploratório. A pesquisa descritiva preocupa-se com o *status*, a técnica mais prevalente nesse tipo de pesquisa é a obtenção de declarações, sobretudo por questionário, o modo observacional é uma técnica descritiva, em que se identifica o comportamento dos sujeitos no ambiente natural, muitas vezes, as observações são codificadas e, em seguida, a frequência e a duração são analisadas. No estudo retrospectivo os dados são coletados a partir de informações do passado, através da análise de registros e entrevistas, no estudo exploratório busca-se investigar uma temática ainda pouco explorada, um caso, um acontecimento ou um fenômeno qualquer (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012; MOREIRA et al., 2011; PEREIRA et al., 2018). Esse estudo teve aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá CAAE 61069916.8.0000.0104 e parecer número 2.093.464.

A população foi composta por universitários matriculados em uma universidade paranaense durante dois períodos de sua graduação com um intervalo de cerca de 3,5 anos, sendo que no primeiro momento (ano de ingresso de curso), obteve-se os dados de 476 estudantes (190, 39,9% homens; 286, 60,1% mulheres) e no segundo momento (ano de conclusão de curso), foi obtido os dados de 207 universitários que fizeram parte da investigação inicial (43,4% relativo àqueles que iniciaram o curso), dos quais 58 (28,8%) do sexo masculino e 149 (71,9%) feminino.

Para identificação do EV foi utilizado o questionário padronizado Estilo de Vida Fantástico (EVF) (AÑEZ; REIS; PETROSKI, 2008). O questionário é composto por 23 questões com respostas que variam de 0 a 4 pontos (pts.) e 2 questões dicotômicas com os valores 0 e 4 pts. Contempla nove domínios do estilo de vida formando um acróstico “*FANTASTIC*” (FA=família; AF=atividade física; N=nutrição; TD=tabaco e drogas; Al=álcool; SS=sexo, comportamento preventivo e estresse; T=tipo de personalidade; I=introspecção; C=carreira). Após respondidas as questões somam-se os escores e observa-se o resultado podendo variar de zero a 100 pts. Quanto mais alto o escore, melhor, mais saudável e seguro é o EV.

A aplicação do questionário foi realizada em sala de aula com a presença de todos os estudantes presentes e que aceitaram participar da pesquisa. O instrumento questionário EV Fantástico é autoexplicativo, porém os pesquisadores estavam presentes em sala para orientarem inicialmente no preenchimento do formulário. Para análise estratificada foi verificado resultado proporcional em cada domínio e por sexo. Como identificação do estudante na coleta de dados no ano de conclusão da graduação (2019) foi acrescentada uma questão no início do formulário com a seguinte descrição: No ano de 2016 você era aluno (a) dessa faculdade e cursava a 1ª. série desse mesmo curso? () Sim; () Não.

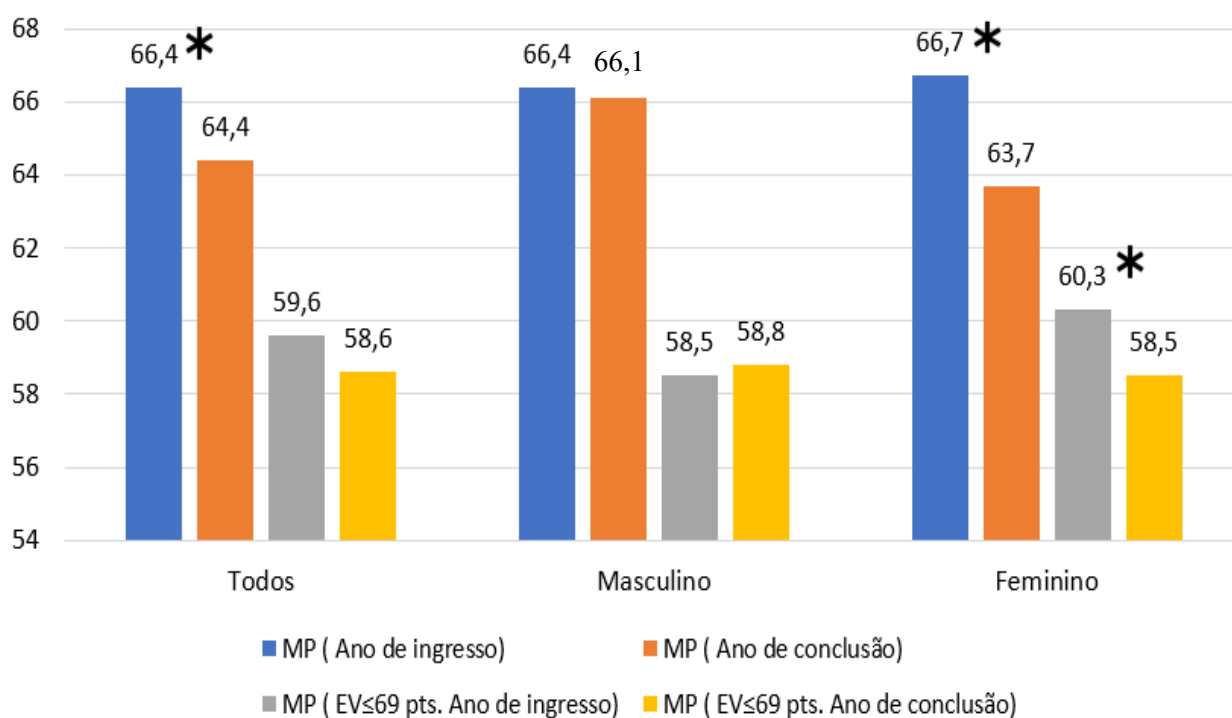
Para melhor analisar as informações coletadas, os escores foram observados a partir de uma dicotomização, sendo que valores de resposta 0, 1 e 2 foram considerados como “inadequados” (EV menos seguro e menos saudável) e respostas 3 e 4 como “adequadas” (EV mais seguro e mais saudável).

Os dados foram analisados a partir da estatística descritiva com valores em forma de média, desvio padrão e valores em percentual de casos estratificados em EV adequado (mais seguro e saudável) e inadequado (menos seguro e saudável). Os programas *Excel* e *Statistica 4.3* foram usados para organização e cálculos de dados. O teste “t” de *Student* para amostras independentes foi usado para comparação entre médias com o nível de confiança adotado de 95%.

RESULTADOS

Os dados serão descritos em média, desvio padrão e porcentagem de casos inadequados, sendo que serão apresentados em duas figuras e três tabelas autoexplicativas com suas respectivas descrições em sequência com resultados principais.

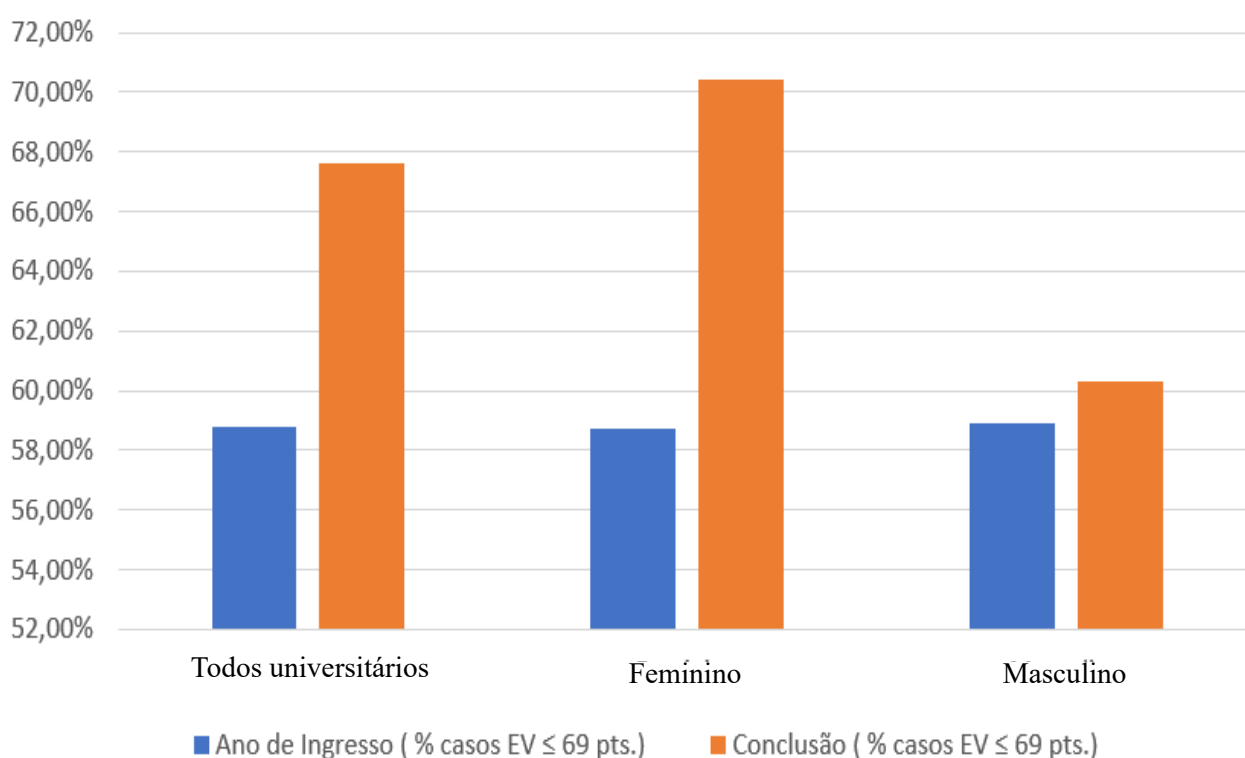
Figura 1- EV de todos universitários, estratificados por sexo e por anos de ingresso e conclusão da graduação. Valores em médias de pontos (MP) do EV, sendo geral e segmentados por corte de EV menos seguro e menos saudável (EV≤69 pts.). Significativo quando $P \leq 0,05^*$.



A figura 01 mostra que houve diminuição significativa ($P < 0,05$) entre as médias (Ingressantes=66,4 pts.; Concluintes=64,4 pts.) do estilo de vida dos acadêmicos ao longo dos anos. Essa condição ocorreu em decorrência principal das mudanças de EV por parte das estudantes (feminino), visto que nelas também houve diferenças significativas na comparação entre as médias nos dois períodos (Feminino: Ingressantes=66,7 pts.; Concluintes=63,7 pts., $P < 0,05$) apontando que houve piora no estado de estilo de vida das estudantes ao longo dos anos de

graduação. Não houve diferença significativa para o sexo masculino, todavia nos dois períodos observados, em média (66,4 pts.; 66,1 pts., $P>0,05$), assim como para o sexo feminino, o EV dos estudantes esteve abaixo do nível considerado mais seguro e saudável ($EV \geq 70$ pts.).

Figura 2- EV dos universitários estratificados por sexo nos anos de ingresso e de conclusão da graduação. Valores em % de casos menos seguro e menos saudável ($EV \leq 69$ pts.).



A figura 2 exhibe a prevalência de casos de universitários considerados inadequados (menos seguros e menos saudáveis, $EV \leq 69$ pts.) ao longo dos anos. Os universitários apresentaram piora, a longo dos anos da graduação no EV (Ingressantes=58,8%. Concluintes=67,6%), as universitárias (Ingressantes=58,7%. Concluintes=70,4%), e os universitários (Ingressantes=58,9%; Concluintes=60,3%) potencializando riscos à saúde e segurança geral desses estudantes. Essa condição fica mais evidente quando observados os resultados do sexo feminino que se elevou de cerca de 58% para 71% nos casos com EV menos seguro e menos saudável.

Tabela 1- EV de todos universitários ingressantes e concluintes da graduação em todos os domínios do EVF. Valores em média, desvio padrão e % de casos inadequados. Confiança de 95%.

TODOS UNIVERSITÁRIOS				
Domínios (Pts. IN)	Ingressantes n=486		Concluintes n=207	
	Média (DP)	% IN	Média (DP)	% IN
FA (<6 pts.)	6,3(±1,7)	25%	6,3(±1,7)	27%
AF (<6 pts.)	2,9(±2,4)	83%	3,0(±2,4)	82%
N (<9 pts.)	5,7(±2,4)	88%	5,7(±2,7)	81%
TD (<13 pts.)	13,6(±2,2)	21%	13,6(±2,0)	22%
AL (<10 pts.)	10,3(±2,4)	19%	10,2(±2,4)	21%
SS (<15 pts.)	13,1(±3,3)	65%	12,7(±3,7)	67%
T (<6 pts.)	4,2(±1,9) *	75%	3,6(±1,8) *	83%
I (<9 pts.)	7,3(±2,5) *	65%	6,5(±2,6) *	78%
C (<3 pts.)	2,7(±1,1) *	36%	2,3(±2,3) *	53%

Legenda: n (Amostra); Pts. IN (Pontos inadequados/menos seguro e menos saudável), FA (Família e amigos); AF (Atividade física); N (Nutrição); TD (Tabaco e drogas); AL (Álcool); SS (Sexo, comportamento preventivo e estresse); T (Tipo de personalidade); I(Introspecção); C(Carreira); DP (Desvio Padrão), % IN (Porcentagem de casos inadequados), * $P \leq 0,05$.

Segundo a tabela 1, observou-se que houve redução significativa ($P < 0,05$) em três domínios (T, I e C) do EV nessa amostra de universitários ao longo dos anos. Além disso, a tabela apresenta que teve aumento da prevalência de casos inadequados nesses mesmos segmentos do estilo de vida ($T=8\%$; $I=13\%$; $C=17\%$). Nos domínios FA, AL, TD e SS, mesmo não mostrando alterações significativas ao longo dos anos, pode-se notar a diminuição na pontuação média e aumentos respectivos de 2%, 3%, 1%, e 2%, de casos inadequados com médias inferiores aos pontos de corte de melhor segurança e menos risco à saúde estabelecido nessa pesquisa ($FA < 6$ pts.; $AL < 10$ pts.; $TD < 13$ pts.; $SS < 15$ pts.). Por fim, ainda sobre a tabela 01, observou-se que nos domínios AF e N, mesmo não apresentando mudanças significativas nas médias e não apresentando elevação no percentual de casos, importante destacar a elevada prevalência ($>80\%$) de universitários com *status* de atividade física (AF) e hábitos nutricionais (N) com maior risco à saúde.

Tabela 2- EV de todos universitários do sexo masculino ingressantes e concluintes da graduação em todos os domínios do EVF. Valores em média, desvio padrão e % de casos inadequados. Confiança de 95%.

MASCULINO				
Domínios (pts. IN)	INGRESSANTES n=196		CONCLUINTES n=58	
	Média (DP)	% IN	Média (DP)	% IN
FA (<6 pts.)	6,1(±1,7)	29%	6,2(±1,7)	29%
AF (<6 pts.)	3,4(±2,4)	76%	3,6(±2,7)	75%
N (<9 pts.)	5,7(±2,5)	87%	6,1(±2,9)	72%
TD (<13 pts.)	13,2(±2,6)	24%	13,2(±2,6)	25%
AL (<10 pts.)	9,6(±3,1)	26%	9,8(±2,8)	26%
SS (<15 pts.)	13,2(±3,4)	61%	13,5(±3,4)	61%
T (<6 pts.)	4,2(±2,0)	70%	4,0(±1,7)	70%
I (<9 pts.)	7,6(±2,5)	57%	7,0(±2,6)	57%
C (<3 pts.)	2,6(±1,2)	36%	2,3(±1,1)	36%

Legenda: n (Amostra), pts. IN (Pontos inadequados/menos seguro e menos saudável), FA (Família e amigos); AF (Atividade física); N (Nutrição); TD (Tabaco e drogas); AL (Álcool); SS (Sexo, comportamento preventivo e estresse); T (Tipo de personalidade); I(Introspecção); C(Carreira); DP (Desvio Padrão), % IN (Porcentagem de casos inadequados), *P≤0,05.

De acordo com a tabela 2, embora não haja diferenças estatisticamente significativas quando comparadas as médias por domínio do EV nos diferentes períodos estudados, observa-se uma leve melhora nas proporções (%) de casos do sexo masculino em que o *status* era “menos seguro e saudável”. Isso ocorreu no domínio atividade física (AF, diminuição de 1%) e na nutrição (N, diminuição de 15%). De qualquer forma, em ambas situações a prevalência de casos menos seguros e saudáveis nesses domínios continuou sendo muito elevado nos universitários ao longo dos anos, sugerindo necessidade de que se faça programas de orientação quanto a esses aspectos nessa população. Além desses dois domínios citados, outros três, comportamentos relacionados ao estresse e segurança (SS), tipo de comportamento (T) e introspecção (I) também mostraram prevalência de

casos acima dos 50% de condições menos seguras e menos saudáveis independente do período da observado.

Considerando a população investigada, sendo de predominantemente jovens pessoas, importante destacar sobre os hábitos de uso de substâncias nocivas como álcool (AL), tabaco e drogas (TD). A prevalência no uso dessas substâncias praticamente não variou ao longo dos anos de graduação, todavia, observou-se que praticamente 25% (TD=25%; AL=26%) dos universitários se identificaram como usuários regulares dessas substâncias, o que em curto, médio e longo prazo poderá levá-los a potencializar riscos à segurança de forma geral, bem como riscos à saúde nessas populações.

Tabela 3- EV de todas universitárias ingressantes e concluintes da graduação em todos os domínios do EVF. Valores em média, desvio padrão e % de casos inadequados. Confiança de 95%:

Domínios (pts. IN)	FEMININO			
	INGRESSANTES n=293		CONCLUINTES n=149	
	Média (DP)	% IN	Média (DP)	% IN
FA (<6 pts.)	6,5(±1,6)	23%	6,4(±1,7)	26%
AF (<6 pts.)	2,5(±2,2)	88%	2,8(±2,3)	84%
N (<9 pts.)	5,7(±2,3)	88%	5,6(±2,6)	84%
TD (<13 pts.)	13,9(±1,8)	19%	13,8(±1,7)	20%
AL (<10 pts.)	10,8(±1,6) *	14%	10,4(±2,2) *	20%
SS (<15 pts.)	13,0(±3,3) *	67%	12,3(±3,7) *	70%
T (<6 pts.)	4,1(±1,8) *	77%	3,4(±1,8) *	85%
I (<9 pts.)	7,0(±2,4) *	71%	6,3(±2,5) *	81%
C (<3 pts.)	2,8(±1,0) *	35%	2,3(±1,2) *	51%

Legenda: n (Amostra), pts. IN (Pontos inadequados/menos seguro e menos saudável/menos seguro e menos saudável), FA (Família e amigos); AF (Atividade física); N (Nutrição); TD (Tabaco e drogas); AL (Álcool); SS (Sexo, comportamento preventivo e estresse); T (Tipo de personalidade); I(Introspecção); C(Carreira); DP (Desvio Padrão), % IN (Porcentagem de casos inadequados), *P≤0,05.

Conforme a tabela 3, que mostram os resultados observados sobre as estudantes universitárias durante os períodos de entrada e conclusão da graduação, constatou-se que houve, em média diminuição significativa ($P < 0,05$) das condições de estilo de vida nos domínios SS, T, I, e C mostrando certo aumento nos riscos à saúde e segurança das universitárias. Além disso, observa-se que houve elevação na prevalência de casos inadequados de 3%, 8%, 10% e 16% respectivamente. Curiosamente, em relação ao domínio AL, que se refere ao uso de bebidas alcoólicas, em média houve diminuição significativa ($P < 0,05$), contudo, em relação à proporção de casos das estudantes universitárias com pontuações abaixo do mais seguro e saudável, os dados mostram elevação de 6% de casos considerados inadequados. Quanto aos domínios AF e N, de forma semelhante aos universitários do sexo masculino, no feminino em quaisquer períodos de análise observou-se prevalência de cerca de 80% das estudantes com *status* do estilo de vida inferior ao mais seguro e saudável. Por fim, outro dado a se destacar é que o uso de tabaco e drogas (TD), substâncias nocivas e de grande impacto sobre a saúde das populações jovens manteve-se em níveis preocupantes, na qual cerca de 20% da amostra investigada mostrou-se como usuária dessas substâncias em sua rotina.

DISCUSSÃO

O objetivo dessa pesquisa foi analisar o estilo de vida de estudantes de uma universidade paranaense em dois momentos da vida acadêmica (No ingresso e no ano de conclusão da graduação). Resultados observados após cerca de 3,5 anos de graduação apresentaram elevação nos riscos à segurança geral e à saúde dos universitários, sendo que as estudantes (feminino) foram importantes influenciadoras nesses resultados. Em pesquisa realizada por Çetinkaya e Sert (2021) na Turquia, observou-se que universitários também apresentavam comportamentos menos responsáveis, sendo que os hábitos de atividade física, cuidados com a

saúde geral e hábitos nutricionais foram destacados como principais motivadores. No estudo dessa universidade paranaense mostrou-se semelhante ao da Turquia, na qual ao se observar os componentes do estilo de vida mais prevalentes quanto ao risco à segurança e saúde nos universitários de ambos os sexos, identificou-se que a atividade física e aspectos da nutrição eram os que mais se destacaram negativamente.

Outro estudo, nesse caso realizado na Espanha por Pérez-López, Rivera-Garcia e Delgado-Fernandes (2017), encontrou resultados após uma intervenção quanto a componentes do estilo de vida, que uma abordagem educacional favoreceria a melhora de hábitos de vida saudáveis nos estudantes universitários, além disso, exibiram resultados que o EV se tornou um dos mais importantes determinantes da saúde de indivíduos, grupos e comunidades relacionadas. Nesse sentido, acredita-se que ações comunitárias de orientação a essas populações de jovens universitários possam contribuir na melhoria de aspectos relativos à segurança e saúde das pessoas, pois nesse estudo observou-se que hábitos de atividades físicas (AF), hábitos nutricionais (N), bem como ausência de controle das situações de estresse (SS), ansiedade e agressividade (T) e uso de substâncias nocivas como álcool (AL), tabaco e drogas (TD) tem feito parte da rotina de parte das populações universitárias.

Utilizando o questionário Estilo de Vida Fantástico (EVF), no estudo de Souza e Prati (2021), que investigou uma amostra de 114 estudantes do ensino superior de forma transversal, foi identificado que houve diferença estatística ($P < 0,05$) entre o EV de estudantes ingressantes ($1^a = 72,8 \pm 9,3$ pts) em relação aos concluintes ($4^a = 66,2 \pm 7,8$ pts.), equiparando com os resultados encontrados neste estudo de piora do EV ao longo da graduação. Essa análise transversal é confirmada agora no estudo atual quando se observou os universitários em dois momentos da graduação de forma retrospectiva.

A piora nos estados de estilo de vida dos universitários, como se sabe, contribui para aumentarem os riscos à segurança e saúde dessas populações. À medida em que também se eleva a prevalência de casos com maior risco, como ocorrido nessa pesquisa (58% a 67%), acredita-se que as consequências poderão ser observadas em momentos diferentes da vida do universitário: no rendimento da própria vida acadêmica; nas relações interpessoais com família, amigos e colegas; na potencial vida profissional ainda em desenvolvimento; bem como, diretamente sobre aspectos da saúde geral do indivíduo e de seus pares. Nesse sentido, na pesquisa de Bühner et al. (2019) que estudou uma amostra de 576 universitários utilizando o questionário EVF foi identificado que os estudantes que atingiram uma “boa” (55 a 69 pontos) classificação no EVF corresponderam a 43,6% do total, já no estudo de Malafaia et al. (2019), com participação de 298 estudantes de graduação, utilizando o mesmo questionário, o EVF dos estudantes, de forma geral, foi classificado como “bom” (34,1%) e “muito bom” (48,6%). E ainda, no trabalho de Diniz et al. (2017) obteve-se resultados que apontaram que o EVF dos estudantes era considerado “muito bom” em 84 dos 195 estudantes (43%).

Nessa pesquisa, os resultados foram dicotomizados em dois aspectos, sendo classificado como mais seguro e saudável os universitários quando obtinham escore total ≥ 70 pts. (quando as respostas para cada questão correspondiam a 3 ou 4pts.). Observou-se que o EV dos estudantes possuiu variação dependendo da amostra investigada, nesse sentido, a vida universitária merece especial atenção devido a ser um período de definição de comportamentos na vida dos estudantes, e, os hábitos adotados durante a graduação poderão ser levados durante toda a vida, caso não sejam seguros devem ser orientados a mudanças.

Em relação a proporção de casos diferenciados entre sexos, a amostra feminina se apresentou em maior número nesse estudo ($>60\%$ do total da amostra no início da graduação e $>70\%$ no final da graduação), e, esse fator pode ser

justificado pela maior frequência de mulheres no ensino superior, principalmente nos cursos de saúde e educação (MORAIS et al., 2020). Segundo o Censo da Educação Superior do Brasil em 2016 (INEP, 2017), o número de universitárias era de 4.603.846 matriculadas no ensino superior em todo o país, enquanto os universitários representavam 1.840.390 matrículas. Essa predominância das pessoas do sexo feminino no ensino superior é importante para a sociedade de maneira a efetivar a presença das mulheres como participantes do desenvolvimento da sociedade. Por outro lado, também se faz necessário investigar as formas de vida nessa população, pois sendo predominantes atualmente serão necessárias intervenções específicas para atender as demandas dessa maioria universitária, inclusive, considerar que no caso de apresentarem maior prevalência de riscos a segurança e saúde também precisarão serem orientadas quanto às informações para melhorar esses aspectos da vida. Nesse sentido, corroborando com o presente estudo que apontou o estilo de vida de universitárias do sexo feminino como principais determinantes no aumento (11% na proporção de casos com EV menos seguro e saudável entre início e término da graduação) dos índices de maior risco a segurança e saúde dentre os universitários ao longo da graduação, outros estudos também apresentaram resultados semelhantes. No estudo de Viana e Sampaio (2019) que conteve uma amostra de 100 universitários em período de conclusão de curso e utilizando um questionário validado e traduzido para o português (SF – 36), o sexo feminino apresentou escores médios mais baixos na maioria dos domínios da saúde do que estudantes do sexo masculino. Em um outro estudo realizado por Prati, Porto e Ferreira (2020) com uma amostra de 1393 estudantes de graduação, com a utilização do questionário EVF, os resultados mostraram que 88,5% e 83,9% das mulheres nos domínios atividade física e nutrição apresentavam pontuações inadequadas (≤ 5 pts.) e (≤ 8 pts.), e, por fim, no estudo de Guimarães et al. (2017) também foram encontrados resultados na qual as pessoas do sexo feminino estavam mais associadas significativamente ao estado sedentário em relação aos homens.

Ao observar o sexo masculino nesse estudo, obteve-se uma discreta melhora no aspecto nutricional, porém ainda permaneceu com elevada porcentagem de casos menos seguros e saudáveis. Essa situação também foi evidenciada em relação ao domínio nutrição no estudo de Tassini et al. (2017). Muitos estudantes apresentaram hábitos alimentares inadequados que podem ser resultados da omissão de refeições, a falta de variedade de frutas e verduras e a escolha do consumo de produtos industrializados, aspectos nem sempre saudáveis para a vida humana. Apesar da diminuição de casos inadequados no domínio “Nutrição” não ser significativa ($P \geq 0,05$), a redução foi de 15% dos casos com estilo de vida relativo a nutrição com menor risco à saúde, o que pode representar uma melhor alimentação nos anos finais da graduação do sexo masculino.

Os domínios analisados do questionário EVF, Tipo de personalidade (T), que contempla questões como, “Aparento estar com pressa” e “Sinto-me com raiva e agressivo”, Introspecção (I) que contém as questões “Penso de forma positiva e otimista”, “Sinto-me tenso e desapontado” e “Sinto-me triste e deprimido” e Carreira (C) que questiona se a pessoa está satisfeita com o trabalho, estudo ou função social, nos quais os universitários deveriam atingir escores respectivos mínimos de 6 pts., 9 pts. e 3 pts. para serem consideradas mais seguras e saudáveis, foram obtidos resultados inferiores e elevação na prevalência de casos considerados menos adequados (T=8%; I=13%; C=16% respectivamente) com destaque para a elevação nos casos alterados principalmente no sexo feminino (T=8%; I=10%; C=16%). Essa sugestiva demonstração de insatisfação dos estudantes com o curso que estão concluindo foi também encontrada no estudo de Pereira et al. (2018). Os autores explicaram que nos anos finais, o aumento de atividades curriculares pode ocasionar um aumento no cansaço físico, intelectual e emocional, acarretando possível desmotivação em relação ao curso ou área de formação. Semelhante aos resultados desse estudo, Brito et al. (2016), em sua

pesquisa encontraram resultados nos quais os acadêmicos no domínio “Introspecção” apresentaram comportamento pouco saudável e tendência de continuidade, o que pode sugerir necessidade de um acompanhamento psicológico, fator relevante, pois nestes domínios são tratados aspectos emocionais como tristeza e depressão, e, baixos escores merecem atenção.

Um fator também preocupante nesse estudo foi a elevação em 6% dos casos com estilo de vida inadequados (não seguros e não saudáveis) no sexo feminino relativo ao hábito do uso de “Álcool”. As consequências proporcionadas pelo consumo abusivo dessa substância além das doenças desencadeadas, podem provocar um maior envolvimento em brigas e a prática da direção de risco pelos universitários que ocasiona acidentes com vítimas fatais, bem como a perda de consciência e senso de segurança levando a atos inconsequentes na vida da pessoa e de outros da comunidade (BONFIM et al., 2017). Essa tendência de elevação no consumo de substâncias nocivas por parte de universitárias também deve ser ponto a se destacar nas políticas de saúde pública com essa população.

Em relação ao domínio “Sexo, comportamento preventivo e estresse” (SS), notou-se alta prevalência de casos considerados inadequados, independente do período observado (Início do curso=65%; Término do curso=67%). Um fator que pode ter contribuído para o baixo escore, foi a má qualidade do sono, situação encontrada na literatura, na qual, segundo Malafaia et al. (2019), foram constatados que mais da metade dos acadêmicos, não dormiam bem, e, esta situação podia estar relacionada ao estado emocional do estudante elevando níveis de estresse geral. E ainda, pode-se considerar que a prevalência de casos menos seguros e saudáveis tendeu a elevação no final do curso em decorrência das preocupações com a própria carreira, com estágios e com trabalhos de conclusão de curso que fazem parte de todos cursos de graduação.

Quando observado, o domínio “Tabaco e drogas” (TD), a porcentagem de casos inadequados (cerca de 20% dos universitários) foi menor que a de adequados, todavia, sabendo-se que não há consumo (uso) considerado seguro e saudável para essas substâncias, quaisquer proporções de usuários, bem como elevação na prevalência de casos de usuários (aumentou 1% ao longo dos anos de curso) se torna preocupante, como ocorreu nesse estudo. No estudo de Luna et al. (2018), ocorreu uma variação em relação ao uso do tabaco, devido a diversos fatores como econômicos, sociais demográficos e a falta de inatividade física. Segundo os autores, políticas de orientação e estímulo a comportamentos saudáveis poderiam contribuir para melhorar as tomadas de decisão para fins de saúde.

O domínio “Família e amigos”, apresentou uma maior incidência de casos considerados adequados, com pontuação acima da média, corroborando com os resultados encontrados por Malafaia et al. (2019), na qual mais da metade dos acadêmicos relatou que com frequência ou quase sempre tem com quem falar das coisas que são importantes, na mesma proporção que recebem e oferecem afeto, sendo que a família e amigos possuem grande influência na vida dos universitários podendo contribuir para o seu bem estar e estabilidade mental e social.

De maneira geral, sabe-se que o estilo de vida não é definido por apenas um ou outro componente, todavia, ao se observar aspectos do estilo de vida em uma população que aparentam estar caracterizados como não seguros e não saudáveis, cabe sim estudar estratégias para favorecer mudanças no estilo de vida dentro desses aspectos nessa população, assim, a partir de um diagnóstico e análise feita ao longo de alguns anos de acompanhamento nessa população universitária, já se tem parâmetros para buscar estratégias de amenizar e/ou solucionar os problemas que comprometem a segurança, a saúde e o melhor desenvolvimento dos estudantes universitários.

CONCLUSÕES

O EV dos universitários apresentou piora ao longo dos anos de faculdade, sendo os principais determinantes os aspectos do tipo de comportamento, introspecção e carreira. Essa condição foi mais percebida especialmente no sexo feminino, sendo que as mulheres também apresentaram piora quanto ao hábito de ingerir álcool. Por fim, observou-se discreta tendência de melhora no comportamento nutricional no sexo masculino. Todavia, a maior parte dos universitários nesse estudo prevalentemente apresentaram estilo de vida menos seguro e menos saudável com o passar dos anos de graduação, sendo os hábitos de atividades físicas, nutricionais, controle do estresse, tipo de comportamento e introspecção predominantes para determinar a condição dos estudantes. Por fim, observou-se também que hábitos como o uso de álcool, tabaco e drogas teve elevação prevalente ao longo dos anos de curso, sendo que o uso do álcool foi percebido elevação no consumo principalmente no estilo de vida das universitárias.

REFERÊNCIAS

- AÑEZ, C. R. R.; REIS, R. S.; PETROSKI, E. L. Versão brasileira do questionário "estilo de vida fantástico": tradução e validação para adultos jovens. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 91, n. 2, p. 102-109, 2008.
- BOMFIM, R. A; MAFRA, M. A. S; GHARIB, I. M. S; DE-CARLI, A. D; ZAFALON, E. J. Fatores associados ao estilo de vida fantástico de universitários brasileiros-uma análise multinível. **Revista CEFAC**, v. 19, n. 5, p. 601-610, 2017.
- BRITO, B. J. Q.; GORDIA, A. P.; QUADROS, T. M. B. Estilo de vida de estudantes universitários: estudo de acompanhamento durante os dois primeiros anos do curso de graduação. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 49, n. 4, p. 293-302, 2016.
- BÜHRER, B. E.; TOMIYOSHI, A. C.; FURTADO, M. D.; NISHIDA, F. S. Análise da Qualidade e Estilo de Vida entre Acadêmicos de Medicina de uma Instituição do Norte do Paraná. **Revista brasileira de educação médica**, v. 43, n. 1, p. 39-46, 2019.

ÇETINKAYA, S.; SERT, H. Comportamentos de estilo de vida saudável de estudantes universitários e fatores relacionados. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 34, 2021.

DE SOUSA, T. R.; PRATI, S. R. A. Análise sobre o estilo de vida e comportamentos de risco dos universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e58610414432-e58610414432, 2021.

DINIZ, G. C. L. M.; VICENTE, S. A. F.; LIMA, A. A. Estudo comparativo do estilo de vida entre universitários de cursos da área da saúde e de outras áreas. **RMMG**, v.28 e-1925, 2018.

FARIAS JUNIOR, J. C.; NAHAS, M.V.; BARROS, M. V. G.; LOCH, M. R.; OLIVEIRA, E. S. A.; BEM, M. F. L. D.; LOPES, A. S. Comportamentos de risco à saúde em adolescentes no Sul do Brasil: prevalência e fatores associados. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 25, p. 344-352, 2009.

FEIJÓ, R. B.; OLIVEIRA, É. A. Comportamento de risco na adolescência. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, Vol. 77, supl. 2 (nov, 2001), p. S125-S134, 2001.

FONSECA, H. S.; PRATI, S. A. Estilo de vida de universitários usuários de substâncias nocivas e associação com atividade física do cotidiano. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e35710313427-e35710313427, 2021.

GUIMARÃES, M. R.; BATISTA, A. M. O.; SANTOS, I. M. S.; VALE, M. P. S. S.; MOURA, I. H.; SILVA, A. R. V. Estilo de vida e fatores associados entre estudantes universitários. **Rev. Enferm. UFPE on line**, p. 3228-3235, 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017.

LINARD, J. G.; MATTOS, S. M.; ALMEIDA, I. L. S.; SILVA, C. B. A.; MOREIRA, T. M. M. Associação entre estilo de vida e percepção de saúde em estudantes universitários. **Journal of Health & Biological Sciences**, v. 7, n. 4 (Out-Dez), p. 374-381, 2019.

LUNA, A. A.; MOLARI, M.; PRIMO, S. H.; BISPO, N. N. C.; OSSADA, V. A. Y.; COSTA, V. S. P. Caracterização do estilo de vida de universitários do ensino superior à distância. **Journal of Health Sciences**, v. 20, n.1, p. 40-44, 2018.

MALAFAIA, Q. S. C. B.; DEVALERI, C.; SCHMITT, M. V.; SOUSA, C. A. Relação entre estilo de vida e desempenho acadêmico. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 32, 2019.

MORAIS, C.; AMORIM, I.; VIANA, C. C.; FERREIRA, S. Estilos de vida e bem-estar de estudantes do ensino superior. **Portuguese Journal of Mental Health Nursing/Revista Portuguesa de Enfermagem de Saude Mental**, 2020.

MOREIRA, W. B.; SOARES, A. N.; BRANDÃO, E. C.; CUNHA, G. F.; SCHERRER, L. R.; PRECIVALE, M.; STRASSMANN, P. G.; ASSIS, S. R. L. **Leitura crítica de artigos científicos**, Belo Horizonte: Manual de Condutas SBOC, 2011.

NAHAS, M. V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**, 7º Edição, Florianópolis: Ed. do Autor, 2017.

PEREIRA, A. F.; SALES, W. N.; OLIVEIRA, V. P.; GUIMARÃES, A. A. C.; FOLLE, A. Satisfação de estudantes universitários de Educação Física com experiências acadêmicas. **Motrivivência**, v. 30, n. 53, p. 84-100, 2018.

PEREIRA, A. S.; SHITSUKA, D.M.; PARREIRA, F.J.; SHITSUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica**. 1º Edição, Santa Maria -RS: UFSM, NTE, 2018.

PÉREZ-LÓPEZ, I. J.; RIVERA GARCÍA, E.; DELGADO-FERNÁNDEZ, M. Mejora de hábitos de vida saludables en alumnos universitarios mediante una propuesta de gamificación. **Nutrición hospitalaria**, v. 34, n. 4, p. 942-951, 2017.

PRATI, S. R. A.; PORTO, W. J.; FERREIRA, L. Estilo de vida de universitários: uma investigação sobre hábitos alimentares, atividade física e estresse. **Revista Biomotriz**, v. 14, n. 2, p. 69-78, 2020.

SANTOS, J. J. A.; SARACINI, N.; SILVA, W. C.; GUILHERME, J. H.; COSTA, T, A; SILVA, M, R, A, G. Estilo de vida relacionado à saúde de estudantes universitários: comparação entre ingressantes e concluintes. **ABCS Health Sciences**, v. 38, n.1, 2014.

SILVA, A. M. M.; BRITO, I. S.; AMADO, J. M. C. Tradução, adaptação e validação do questionário Fantastic Lifestyle Assessment em estudantes do ensino superior. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 1901-1909, 2014.

TASSINI, C. C.; VAL, G. R.; CÂNDIDO, S. S.; BACHUR, C. K. Avaliação do estilo de vida em discentes universitários da área da saúde através do Questionário Fantástico. **International Journal of Cardiovascular Sciences**, v. 30, p. 117-122, 2017.

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

VIANA, A. G.; SAMPAIO, L. Qualidade de Vida dos Universitários em período de Conclusão de Curso/Quality of Life of University Students in Course Completion Period. **ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 13, n. 47, p. 1085-1096, 2019.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Health promotion glossary of terms**, 2021.

CAPÍTULO 7

AS TRAJETÓRIAS DOS/AS ATLETAS OLÍMPICOS/AS CATARINENSES ATÉ OS JOGOS OLÍMPICOS NO BRASIL, EM 2016: MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sênior Felipe Mayer Ferraz

Jussara Mannes

Liziane Nathália Vicenzi

Bruna Letícia de Borba

Julia de Ribeiro Bozzetti

Carolina Fernandes da Silva

INTRODUÇÃO¹

Os/as atletas são os/as principais agentes dos Jogos Olímpicos (JO), entretanto, raramente são identificados como os elementos estruturais de constituição deste histórico megaevento. Predominantemente, na mídia, constrói-se este sujeito como representação do país com reconhecimento em âmbito internacional, especialmente àqueles/as atletas que conquistaram medalhas (PIRES, 2010; SILVA, CARNEIRO, MARINHO, 2018). Para Carmona, Silva e Mazo (2015, p. 792), esta forma de representação produz silêncios na história do esporte nacional, “Medalhar ou não, na grande maioria das vezes, é um fato que faz com que um/a atleta seja reconhecido/a por sua glória ou fique à penumbra do esquecimento”. Com o objetivo de evitar a reprodução de silêncios, destacamos a necessidade da realização de estudos que se aproximem das sensibilidades dos/as atletas, por meio do resgate de suas memórias e representações sociais.

O esporte e suas manifestações se estabelecem como uma representação social e cultural. Uma representação é socializada, moldada, idealizada e modificada para se ajustar às expectativas da sociedade na qual é apresentada (GOFFMANN, 2009). Em todo o mundo, a cobertura midiática oferta espaços cada vez mais consideráveis, mobilizando significativo volume de recursos pelos chamados megaeventos esportivos (RUBIO, 2008). Tal expansão também é observada na comunidade científica por meio do crescente número de pesquisas dedicadas a investigar o fenômeno esportivo sob diferentes perspectivas (REPPOLD FILHO et al., 2009).

Ao tomarmos a representação social como reafirmação expressiva dos valores morais da comunidade em torno da interação social (GOFFMANN, 2009), compreendemos que os/as atletas olímpicos/as estão ancorados/as em um imaginário (MACHADO DA SILVA, 2003), assim, são também produtos de uma

¹ Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Santa Catarina (FAPESC).

condição socialmente determinada (BERGER; LUCKMANN, 1985), a qual permite que estes construam interpretações do que são os JO a partir de informações dadas, expostas, já condicionadas pela cultura em que estão inseridos, e veem e vivenciam o que é permitido ver (MOSCOVICI, 2012).

Dentre os principais megaeventos esportivos, os JO são trabalhados pela mídia de forma mítica. Os meios de comunicação constroem ideias e imagens que conferem a condição de figura espetacular aos/às atletas, protagonistas da competição (RUBIO, 2008; 2019). Independente das interferências midiáticas, esse imaginário olímpico compõe o que se pode considerar como um patrimônio da memória coletiva que, por sua vez, conforma a consciência histórica de um povo, uma vez que é notória a capacidade simbólica que os JO representam (SIQUEIRA; FONSECA, 2017).

O contexto pontuado acima contribui para a formação de um imaginário, trabalhado e fomentado pelos meios de comunicação. Nossa pesquisa defende a importância de narrar essas histórias por meio das memórias dos/as atletas, oferecer protagonismo a cada um dos relatos e compreender, de forma singular, a representação dada por eles/as acerca das participações nos JO de 2016, em relação às suas trajetórias.

Sendo a memória a principal fonte que alimenta as narrativas que constituirão o conhecimento histórico produzido (DELGADO, 2010), conhecer as trajetórias destes/as atletas se faz um ponto central. Desde a primeira participação brasileira nos Jogos em 1920, na Antuérpia (Bélgica), 1.796 atletas representaram o país nas olimpíadas. Dentre esses/as, 56 nasceram no estado de Santa Catarina (RUBIO, 2016; OS MAIS..., 2020; COB, 2016). Destes/as atletas catarinenses, 15 participaram dos JO de 2016, no Rio de Janeiro (FESPORTE, 2016).

Em levantamento realizado, foram identificados poucos estudos sobre atletas olímpicos/as de Santa Catarina. Destacamos o trabalho desenvolvido por Sil-

va et al. (2022) e visava compreender como ocorreu a primeira participação de um/a atleta deste estado nos JO de Verão da Era Moderna, coletando dados em jornais publicados em Santa Catarina durante o início da década de 1930. Já, sobre os Jogos do Rio de Janeiro de 2016, encontramos trabalhos como o de Reppold Filho (2016), que debate o legado dos megaeventos, trazendo à tona o número de países e atletas envolvidos, e as adaptações exigidas pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) na infraestrutura da cidade para que o evento possa se realizar. Todavia, há muito que explorar acerca do legado na esfera intangível.

Diante desse quadro, a presente pesquisa tem como objetivo geral, compreender como os/as atletas olímpicos/as de Santa Catarina representam a sua trajetória esportiva até a participação nos Jogos Olímpicos de 2016 no Rio de Janeiro.

A realização deste estudo propõe conferir representatividade a esses sujeitos históricos e valorizar a participação olímpica de Santa Catarina, mantendo vivas as memórias dos agentes que fazem parte de nosso passado esportivo.

O presente estudo foi dividido em dois tópicos organizados em linha do tempo da memória dos atletas, a saber: formação esportiva dentro do cenário esportivo catarinense, onde procuramos tratar os desafios enfrentados pelos/as atletas frente às dificuldades estruturais e financeiras, e a participação dos entrevistados nos JO do Rio de Janeiro de 2016, onde tratamos da forma com que estes atletas representam os jogos em suas trajetórias.

METODOLOGIA

O presente estudo é caracterizado como uma pesquisa de tipo qualitativo, em que foi utilizado como instrumento norteador a técnica de entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Para isso, foi utilizado o “paradigma indiciário” de Carlo Ginzburg (1989, p. 179). O paradigma indiciário versa sobre as possibi-

lidades de elucidação em torno de uma problemática e requer que o investigador esteja atento para sinais e pistas que são deixados pelo seu objeto por meio de análise intensiva das fontes, neste caso, a entrevista (GINZBURG, 1989).

De acordo com os critérios de seleção do estudo, os/as participantes deveriam ser atletas nascidos/as em Santa Catarina e ter participado da edição dos JO de 2016, no Rio de Janeiro, bem como aceitar os termos da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Segundo consta no site da Federação de Esportes de Santa Catarina (FESPORTE, 2016), quinze atletas do estado participaram de oito diferentes modalidades nos JO do Rio de Janeiro. Destes/as quinze atletas, sete concordaram em conceder entrevista.

Assim, as entrevistas semiestruturadas foram orientadas pelo aporte teórico-metodológico da História Oral (ALBERTI, 1989; OTTO, 2012). Considerando que a História Oral foi tratada como uma técnica para a coleta de informações orais (THOMPSON, 1992; JOUTARD, 1996), estas seguiram um protocolo para a sua realização, a saber: a) elaboração um roteiro de entrevista a ser seguido; b) realização das entrevistas de forma online devido à pandemia da COVID-19, em data e horário acordados com os sujeitos. Após, ocorreu a transcrição integral dos depoimentos.

Destaca-se que a presente pesquisa, elaborada conforme a resolução n. 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH/UFSC) e está registrada sob o número: CAAE: 42506720.0.0000.0121.

As entrevistas foram analisadas por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2000). A condução da análise foi feita em três etapas. Na primeira, a pré-análise, foi realizada a leitura geral das entrevistas com os/as atletas. No momento seguinte, da exploração do material, foi construída a codificação das informações nos documentos orais, a partir de categorias simbólicas ou temáticas. Por

fim, a terceira etapa, que compreende o tratamento dos resultados, realizou-se a inferência e interpretação realizada por meio do referencial teórico eleito e da bibliografia selecionada, que consistiu em captar os conteúdos visíveis e latentes contidos nas informações (BARDIN, 2000).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para apresentação deste tópico, optamos pela divisão em dois subitens. O primeiro relacionado à formação esportiva, onde são analisadas as informações relacionadas à trajetória destes/as atletas desde as suas aproximações com as práticas esportivas. Na segunda subdivisão, é tratado a participação dos/as entrevistados/as nos JO de 2016 e suas representações.

As formações esportivas e o cenário de Santa Catarina

Da inferência e interpretação das entrevistas, foi possível identificar que destacam-se, nas memórias dos/as atletas, os seguintes elementos marcantes das suas trajetórias esportivas até os JO de 2016: dificuldades financeiras e estrutura precária em Santa Catarina. Esses pontos identificados nas entrevistas compõem o que se intitula campo das práticas esportivas (BOURDIEU, 1983), um lugar de lutas atravessado pelo amadorismo versus profissionalismo, esporte-prática versus esporte espetáculo. Essa prática oportuniza lucros simbólicos pela distinção entre os/as atletas de elite e amadores/as, tudo isso envolto em coberturas midiáticas que prezam pelos heróis/heroínas esportivos/as (BASSANI; VAZ, 2008).

A busca pela profissionalização é atravessada pela produção das imagens na imprensa em variadas versões e que, com força, compõem o imaginário a respeito dos esportes e dos/as atletas (BASSANI; VAZ, 2008). Observa-se que o/a personagem central que mobiliza esse espetáculo no imaginário historicamente, em grande medida, continua sendo a figura do/a atleta olímpico/a (RU-

BIO, 2016). Nesse sentido, o esporte olímpico engendra diversas manifestações, sobretudo quanto à figura do/a atleta, sendo os principais meios de divulgação a mídia televisiva, impressa e online. A mídia transforma o ordinário em extraordinário e por conta disso faz com que o público se aproprie de determinados elementos e percepções dos/as atletas como exemplos a serem seguidos e como ícones a serem julgados conforme sua performance (MACHADO DA SILVA, 2003; BOURDIEU, 1997), o que torna o fenômeno esportivo um produto da indústria cultural (BASSANI, VAZ, 2008; HORKHEIMER, ADORNO, 2002).

O cenário esportivo catarinense produz seus ídolos e apresenta-os como produto do espetáculo midiático. Um dos exemplos é Gustavo Kuerten, tenista nascido em Florianópolis que se manteve por 43 semanas como o primeiro do ranking mundial e que no início dos anos 2000 reforçou uma identidade nacional e catarinense gerava identificação e orgulho nacional nas vitórias em disputas na Europa transmitidas na televisão aberta em manhãs de domingo (BASSANI; VAZ, 2008).

O estado que se orgulha do atleta campeão de tênis é o mesmo que não oportunizou estrutura para a prática e o desenvolvimento do hóquei sobre grama², como destaca o atleta Paulo Roberto Batista Júnior ao comparar Santa Catarina com o Rio de Janeiro. “Se você perguntar para o pessoal do Rio de Janeiro, eles vão te responder que sim, porque tem campo lá, tem estrutura. Aqui não. Aqui é teimosia e amor pelo esporte mesmo. O Estado não nos ajudou” (BATISTA JÚNIOR, 2022, p.8). Jéssica Maier (2022, p.4), atleta de ginástica rítmica³ relatou que não teve apoio no estado e nem na cidade em que residia: “A gente participava de competições aqui, eles ajudavam com as inscrições de campeonatos esta-

2 Nessa modalidade cada equipe possui 11 jogadores e cada partida possui dois tempos de 35 minutos. Usando tacos, os jogadores de linha buscam avançar para o “striking circle”, um semi círculo próximo ao gol que marca a área em que é permitido lançar a bola ao gol. (MODALIDADES, 2016).

3 Segundo o COB, cada ginasta faz sua apresentação com um dos cinco elementos: arco, bola, corda, fita e maçãs. Nos Jogos Olímpicos, porém, são utilizados apenas quatro elementos. Na apresentação de conjunto, a série deve ter de 2min15s a 2min30s. Já no individual, um minuto a menos.

duais e com as competições também, mas o resto, a gente tinha que se virar”. Ao perguntarmos se estes/as recomendam a vida de atleta, Raquel Kochhann (2022, p.12), atleta do Rúgbi⁴, declara que “Eu super recomendo a vida de atleta para quem tem esse sonho [...] quem gosta de se esforçar, de treinar, de sempre buscar o seu melhor, mas se você quer só para ganhar dinheiro, com certeza não!”. A atleta Taís Balconi do Rúgbi mencionou que o único incentivo financeiro que recebeu durante toda a carreira foi bolsa atleta nacional e internacional, mas sem esse incentivo do estado de Santa Catarina: “Eu recebi bolsa atleta que é do governo federal e por alguns anos, recebi bolsa atleta internacional. [...] Governo estadual não, nem municipal, foi sempre desse programa de bolsa atleta nacional” (BALCONI, 2021, p.12). O Bolsa Atleta é um programa do governo federal implementado em 2005, pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Já Murilo Fischer enalteceu o apoio privado: “A gente sabe que o privado, o patrocínio das empresas é que sempre mantiveram aceso o esporte, né?” (FISCHER, 2022, p. 5). Tal afirmação possui um elemento de tendenciosidade: a utilização da palavra “sempre”. Ressalta-se que os patrocínios privados contemplam principalmente aqueles/aquelas que se destacam em competições de alta performance. Os investimentos em ações de formação esportiva são realizados por iniciativas privadas em razão da Lei de Incentivo ao Esporte (BRASIL, 2006) que permite a dedução de 1% a 2% no imposto de renda. A afirmação do atleta também manifesta-se tendenciosa quando ele utiliza a palavra “nunca” ao comentar sobre programas de desenvolvimento do esporte em Santa Catarina e no Brasil. Entretanto, existe um equívoco neste depoimento, porque diversos programas de desenvolvimento do esporte foram implementados tanto em Santa Catarina, como no Brasil, apresentamos como exemplo o Programa Segundo Tempo, criado em 2003 (BRASIL, 2006) também no mandato de 2002 a 2006 do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que ainda está em andamento.

4 Disputado com sete jogadores/as em cada equipe. Dos cinco, apenas três atletas podem atuar durante o jogo. O objetivo é levar a bola até a linha de gol do campo rival. (MODALIDADES, 2016).

Júlia Sardá, atleta de Rúgbi, aponta que Santa Catarina deveria investir na formação de base e na variedade de times para aprimorar a experiência prática.

Na época que eu comecei tinham 10 times femininos no Brasil, hoje deve ter 100 times femininos, sabe?! É diferente! Mas, ainda assim, quanto mais time próximo você tiver, melhor para se desenvolver, em Santa Catarina não tem muito! (SARDÁ, 2022, p. 8).

Os/as atletas catarinenses ressaltam as dificuldades enfrentadas para se alcançar a excelência esportiva, principalmente quanto à parte financeira, demonstrando que a busca e o envolvimento dos/as atletas com o esporte profissional, requer preparação e dedicação para a construção do seu melhor desempenho. Contudo, a indefinição da legislação que não esclarece a distinção entre apoio, subsídio, bolsa e salário, acaba dificultando o recebimento de benefícios de uma atividade regulamentada, criando uma falta de entendimento do que é profissionalização esportiva (MELO, 2014).

Todos os/as sete atletas que participaram da pesquisa afirmaram que não receberam incentivo estadual no quesito bolsa. Raquel (KOCHHANN, 2022, p. 12) ainda enfatiza que se inscreveu para o bolsa atleta estadual⁵ e que se sentiu frustrada com a explicação pela recusa:

Fiquei muito chateada porque eu me inscrevi para o bolsa atleta de Santa Catarina e eles me responderam que eu não me encaixava. Eu falei: Poxa! Mas eu nasci em Santa Catarina e eles me responderam que eu não fui qualificada, que eu poderia talvez entrar com recurso quando sair o resultado do edital mas, eu não nunca tive nenhum incentivo financeiro de Santa Catarina.

A atleta do Tiro Esportivo⁶, Rosane Budag (2022, p. 13), afirmou que também não recebeu bolsa atleta do governo de Santa Catarina, todavia elogiou o apoio motivacional recebido por parte do governo: “Eu tive total, 100% de apoio de Santa Catarina, eles sempre vibraram muito por mim, até por ser um esporte

5 Para mais informações sobre o programa bolsa atleta de Santa Catarina, acessar: <https://leises-taduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-18335-2022-santa-catarina-institui-a-bolsa-atleta-de-santa-catarina-e-estabelece-outras-providencias>.

6 Tiro esportivo: nos JO, são disputadas provas em três categorias: carabina, pistola e tiro ao prato. Neste, os atletas competem em 15 provas distintas. (MODALIDADES, 2016).

que a gente quer divulgar e quer levar para mídia, sabe?”. O Tiro Esportivo bem como os clubes de caça e tiro são considerados tradições em Santa Catarina, especialmente na região do Vale do Itajaí. Blumenau, o município que a atleta representa vive uma alusão a cultura germânica fruto de um processo imigratório. Podem ser citados como elementos enraizados na cultura local os diferentes sotaques da língua germânica, a Oktoberfest, comemoração anual conhecida nacionalmente, as roupas, trajes e danças típicos, bem como os Clubes de Caça e Tiro (FURTADO et al., 2018). Nesta direção, cabe aqui uma reflexão sobre a apropriação dos esportes e a aceitação deles conforme as diferentes classes sociais, conforme os livros sociais que a prática esportiva proporciona, ou seja, desde a influência familiar, a cultura local, capital econômico e o quanto manter-se nessa prática significa a manutenção ou ascensão de classe social (BOURDIEU, 1983).

Para encerrar essa breve explanação acerca da trajetória esportiva, inferimos que, assim como a atleta Rosane pontuou: “esporte que a gente quer divulgar e quer levar para a mídia” (BUDAG, 2022, p. 13), o imaginário esportivo produz relações na sociedade da comunicação (SILVA, 2003) e se configura como um produto da indústria cultural (BASSANI; VAZ, 2008; HORKHEIMER; ADORNO, 2002). A representação social dos esportes, assim como dos/as atletas (GOFFMANN, 2009), recebem atenção conforme os resultados e a tradição que ocupam em determinados locais. A falta de incentivo financeiro e estruturas adequadas atrapalham o desenvolvimento dos/as atletas em Santa Catarina, bem como no Brasil.

Ressalta-se ainda que como a mídia não só noticia sobre o campo, mas o constitui como tal, para além da popularização, no sentido de divulgação, do esporte e na transformação dos/das atletas em heróis (BOURDIEU, 1983), a esta contribuiria mais com a sociedade ao construir representações sociais de valorização dos investimentos públicos na formação dos atletas enquanto indivíduos e cidadãos, e assim, disseminar junto à população, a valorização do esporte não apenas como espetáculo e forma de retorno financeiro.

A participação nos Jogos Olímpicos

A participação em uma competição com a expressão internacional, como os JO, foi um momento marcante na memória e na carreira dos/as atletas catarinenses. Contudo, as experiências olímpicas acompanham os/as atletas após os JO, contribuindo para a construção da representação social da identidade esportiva. Willian Giaretton, atleta do Remo, declarou que, para ele, esta representação social de ser um atleta olímpico é envolta de valores que advém do olimpismo:

O status de ser um atleta olímpico, com o Olimpismo, você carrega os valores junto, a garotada quando olha, quando tá começando na nossa modalidade, no Remo. Eles olham “aquele ali foi pros JO Rio 2016”, então você tem essa responsabilidade de ser uma boa referência para essas crianças (GIARETTON, 2022, p.14).

O termo olimpismo, citado por Willian Giaretton, foi utilizado por Pierre de Coubertin pela primeira vez em 1911, se refere aos “valores olímpicos”, a fim de resgatar valores humanos fundamentais, tais como respeito, cidadania e solidariedade por meio de atividades esportivas. A definição de valor foi revisada por DaCosta, Miragaya, Gomes e Turini (2007, p. 13) sendo definida como “uma crença coletiva consensual de duração estável que influencia o sentido e significado das relações sociais e culturais”.

Essa narrativa apresenta o “sonho olímpico” como uma realidade ao qual todos/as podem alcançar, desde que se esforcem o suficiente e se dediquem ao esporte. Entretanto, as desigualdades racial e de gênero nos conselhos do Comitê Olímpico Internacional (COI) e a história do colonialismo são desconsideradas e ignoradas. Esses paradoxos também foram encontrados no discurso de Coubertin sobre olimpismo e nas mudanças nos JO que refletem até os dias atuais: a contestação dos desafios geopolíticos, econômicos e culturais que o movimento olímpico tem enfrentado (BROWN, 2012). Isto porque, os princípios fundamen-

tais do olimpismo, expressos na Carta Olímpica, se apresentam guiados por valores éticos universais, contudo, a definição continua em aberto e tais princípios propõem o entendimento dos valores como algo culturalmente relativo os quais são vistos e revistos constantemente ao longo da história deste evento (RÚBIO, 2009; PARRY, 2003; 2006).

Este fenômeno esportivo (JO) permite, assim, o desenvolvimento de confrontos pacíficos entre as nações, devido às relações entre os/as atletas, que são também de diferentes nacionalidades. Contudo, perguntamo-nos se a existência de uma Carta Olímpica é o suficiente para ancorar uma ética do esporte nas representações sociais, históricas e culturais do esporte, já que há contradições de uma ética da competição nos próprios princípios que nem sempre são compatíveis com a lógica excessiva da competição. Ao retirar o que é desmedido no esporte (trapaceiros, dopados, estupradores, perseguidores, racistas, homofóbicos e hooligans), constrói-se a ideia de uma ética preservada (ANDRIEU, 2020).

No entanto, as representações construídas pelos/as atletas catarinenses sobre os princípios do conceito de olimpismo, é subjetiva e empírica, sendo que alguns não conseguem expressar o seu significado, mas compreendem o que engloba o termo. Ao perguntarmos o que eles/as compreendiam sobre estes conceitos, os/as atletas apresentaram exemplos vividos durante os JO, como é o caso de Paulo Roberto Batista, que expõe momentos de socialização e convivência com outros atletas como um exemplo de olimpismo presenciado por ele na Rio 2016: “na Vila Olímpica tá todo mundo uniformizado do seu país [...] quando você entra no refeitório, que é onde o pessoal se concentra, está tudo misturado. E não tem briga, não tem discussão, não tem coisa nenhuma. Um ajuda o outro” (BATISTA JUNIOR, 2022, p. 28). Esta socialização pacífica entre atletas de várias nacionalidades na Vila Olímpica também foi destacada como o “espírito olímpico” pelas

atletas Rosane Budag (2022), Jéssica Maier (2022), Rachel Kochhmann (2022) e Julia Sardá (2022).

O conceito de olimpismo se apresenta norteado por valores éticos tidos como universais, balizadores da atividade humana que favorece a busca pela tolerância, solidariedade, paz e o reconhecimento de igualdade entre os povos (PARRY, 2003). Valores esses que estimulam, por exemplo, à participação da mulher no esporte, a proteção ao/à atleta, o desenvolvimento sustentável, a promoção da cultura e da Educação Olímpica (PRONI, 2004). Há, de fato, atletas comprometidos/as com os valores e o espírito olímpico, como o caso de duas atletas que foram premiadas com a medalha de Fair Play Esportivo, pois se chocaram em uma prova de atletismo e, além de uma apoiar a outra para continuar a prova, terminaram com um abraço na linha de chegada. Outro exemplo, foi de um esgrimista, que ao perceber o erro do árbitro, o corrigiu mesmo perdendo a partida (PITTA, 2016).

Ao longo das edições dos jogos, nem sempre os valores olímpicos foram respeitados, como no caso de doping da Rússia, em que a Agência Mundial Antidoping (WADA) solicitou o banimento deste país dos JO de 2020, que seriam realizados em Tóquio, conforme reportagem (VEJA, 2019); as denúncias de corrupção na escolha das cidades sedes dos jogos de 2016 (PIRES, 2019) e 2020 (O GLOBO, 2020). A WADA define que as características de um/a “bom/a atleta”, inclui seus comportamentos e valores. Espera-se que os/as atletas abdicuem ‘voluntariamente’ de qualquer interesse de doping, em nome da autoridade dominante e das normas de representações sociais do esporte. No entanto, o próprio movimento antidoping opera de forma ineficaz e é eticamente questionável (MACEDO, 2018).

Isto porque, segundo Macedo (2018), o alto rendimento é como um empreendimento de valorização, um fenômeno social que convida à busca de de-

sempenhos cada vez maiores de performances que servem a uma variedade de propósitos intrínsecos e extrínsecos. O problema reside no fato de que os/as atletas de alto rendimento não possuem oportunidades iguais. Existem diferenças e fatores consideráveis que afetam suas performances, como genética, criação cultural, cultura esportiva (práticas de doping historicamente aceitas em comunidades como ciclismo⁷ e levantamento de peso) e treinadores/tecnologia de treinamento. É essa contradição que coloca os/as atletas sob pressão que os supera: pressão da mídia, pressão econômica e pressão de resultados. Assim, a instituição internacional (WADA) que trata essencialmente os países com diferenças sociais e econômicas da mesma forma deve reconhecer que inevitavelmente favorece certos grupos por não considerar seriamente estas variações. Por fim, com a atual estrutura, os/as atletas não são incluídos diretamente na formulação de políticas que mais os/as afetam, sendo proibidos/as (dopados ou não) até mesmo de protestar contra quaisquer regras inadequadas na luta pelo “esporte limpo” (MACEDO, 2018; ANDRIEU, 2020).

Considerando a interpretação levantada por Parry (2006), que aponta na direção de propor o entendimento dos valores como algo culturalmente construído, acaba por não haver consenso na comunidade acadêmica e a definição do olimpismo continua em aberto (TAVARES, 1999). Isso significa que haverá diferentes concepções de olimpismo, as quais, por sua vez, interpretarão o conceito de forma a atualizá-lo para determinado contexto em que se vive, buscando uma aproximação da equidade e igualdade no esporte. O crescente profissionalismo e comercialismo dos JO e a crescente desigualdade de oportunidades torna ainda mais inconsistente pregar princípios, um “esporte para todos/as”, ao mesmo tempo que possui raízes elitistas, racistas e sexistas (BROWN, 2012).

⁷ As provas dessa modalidade são individuais e disputadas tanto em formato de corrida quanto contrarrelógio. Na corrida, ganha a medalha de ouro aquele que atravessar a linha de chegada primeiro. Na prova contrarrelógio, ganhar aquele que concluir o percurso em menos tempo. (MODALIDADES, 2016).

CONCLUSÕES

A análise das fontes permite identificar que o incentivo ao esporte pelo estado de Santa Catarina não vem sendo visualizado pelos/as atletas como o ideal. Há muito o que melhorar, desde uma legislação mais clara, e que efetivamente ofereça recursos aos seus atletas, até o oferecimento de melhores condições de infraestrutura para os treinamentos. No entanto, apesar das dificuldades financeiras serem trazidas como limitante do desempenho, estes/as atletas conquistaram seu espaço no cenário esportivo nacional e foram convocados/as para representar o Brasil nos JO de 2016.

Em produções midiáticas, constrói-se estes/as atletas como representação de um país e dá-se destaque àqueles/as que conquistam medalhas, um status que perpetua e produz histórias no cenário esportivo nacional. O que ocorre, porém, é que esta representação é dada, via de regra, conforme os resultados alcançados. Depoimentos como o de Fischer, chamam a atenção para a necessidade de uma maior divulgação pela mídia dos programas de investimentos públicos, como projetos e bolsas, e as políticas públicas de incentivo à iniciativa privada para desenvolvimento dos esportes, visando a valorização social como possibilidade de ampliação de recursos. O exemplo do tênis nos parece bastante simbólico. Gustavo Kuerten, o ‘Guga’ precisou atingir resultados absolutamente diferenciados e significativos para então ter o apoio e o incentivo financeiro.

Através dos relatos foi possível perceber que a participação esportiva dos/as atletas olímpicos/as, para além de todas as dificuldades, representou um momento marcante em suas trajetórias, mesmo que não tenham conquistado medalhas, mas não é apontada como a principal parte da trajetória esportiva. Alguns/algumas ainda buscam disputar outras competições, e outros/as seguem de alguma forma ligados/as à atividade física, seja como forma de lazer ou profissional, com os JO na memória.

Concluímos questionando se os valores olímpicos pregados pelo COI se manifestam nas realidades dos/das atletas olímpicos, sendo estes/as oriundos/as de países com distintas oportunidades e infraestruturas. Diante disso, levantamos alguns questionamentos para estudos futuros: como os/as atletas compreendem a igualdade de condições na disputa dos JO, quando defrontam-se na arena, um atleta representante de um país economicamente incomparável ao de seu adversário? Os/as atletas identificam ações do COI a fim de amenizar tais desigualdades? Frente aos problemas do século XXI, não seriam os esforços pela equalização uma maior demonstração de união entre as nações do que estas competirem entre si de forma pacífica?

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. *História oral e a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

ANDRIEU, B. The need of an Olympic Charter for a sport's ethic. *Diagoras: International Academic Journal on Olympic Studies*, v. 4, p. 45-59, 2020. Disponível em: <http://diagorasjournal.com/index.php/diagoras/article/view/89>. Acesso em: 09 abr. 2023.

BALCONI, T. *Taís Balconi*: depoimento 23 maio 2021. Entrevistador: Bruna Letícia de Borba. Florianópolis (Online), 2022. Entrevista concedida a integrante do grupo Sôma (Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento), para posterior arquivo junto à CEMEFID.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BATISTA JÚNIOR, P. R. *Paulo Roberto Batista Júnior*: depoimento 11 maio 2022. Entrevistador: Bruna Letícia de Borba. Florianópolis(Online), 2022. Entrevista concedida a integrante do grupo Sôma (Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento), para posterior arquivo junto à CEMEFID.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. São Paulo: Vozes, 1985.

BOURDIEU, P. “Como é possível ser esportivo” In: _____ *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 136-153.

BOURDIEU, P. *Sobre a televisão: a influência do jornalismo e os Jogos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 11.438, de 29 de dezembro de 2006. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 dez. 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11438-29-dezembro-2006-548922-norma-pl.html>. Acesso em 10 abr. 2023.

BROWN, S. De Coubertin's Olympism and the Laugh of Michel Foucault: Crisis Discourse and the Olympic Games, *Quest*, 64:3, 150-163, DOI: 10.1080/00336297.2012.693750. 2012

BUDAG, R. *Rosane Budag: depoimento* 23 maio 2022. Entrevistador: Liziane Vicenzi. Florianópolis(Online), 2022. Entrevista concedida a integrante do grupo Sôma (Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento), para posterior arquivo junto à CEMEFID.

CARMONA, E.; SILVA, C.; MAZO, J. Z. Narrativa de atletas de voleibol sul-rio-grandenses nos Jogos Olímpicos de 1964 e 1968. *Pensar a Prática (Online)*, v. 18, p. 782-795, 2015.

COB. *Comitê Olímpico do Brasil*. 2016. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/cob/time-brasil/atletas/?competicoes=2169|&>. Acesso em: 01 dez. 2021.

DACOSTA, L. et al. *Manual valores do esporte*: SESI. Brasília: SESI/DN, 2007.

DELGADO, L. A. N. *História oral: memória, tempo, identidades*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FESPORTE – Federação de esporte de SC. “15 atletas de SC estarão nos Jogos Olímpicos do Rio”. 2016. Disponível em: <http://www.fesporte.sc.gov.br/eventos/geral/item/1916-15-atletas-de-sc-estaraos-nos-jogos-olimpicos-do-rio>. Acesso em: 05 dez. 2021.

FISCHER, M. A. *Murilo Antonio Fischer*: depoimento 30 junho 2022. Entrevistador: Liziane Vicenzi. Florianópolis(Online), 2022. Entrevista concedida a integrante do grupo Sôma (Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento), para posterior arquivo junto à CEMEFID.

GIARETTON, W. *Willian Giaretton*: depoimento 09 abril 2022. Entrevistador: Liziane Vicenzi. Florianópolis(Online), 2022. Entrevista concedida a integrante do grupo Sôma (Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento), para posterior arquivo junto à CEMEFID.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Schwarcz, 1989.

GOFFMAN, E. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: LIMA, L. C. *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JOUTARD, P. 25 años de História Oral II: La historia oral: balance de un cuarto de siglo de reflexión metodológica y de trabajos. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, v. 1, n. 15, p. 155-170, 1996.

KOCHHANN, R. *Raquel Kochhann*: depoimento 04 abr. 2022. Entrevistador: Bruna Letícia de Borba. Florianópolis(Online), 2022. Entrevista concedida a integrante do grupo Sôma (Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento), para posterior arquivo junto à CEMEFID.

MACEDO, E. WADA and imperialism? A philosophical look into anti-doping and athletes as coloniser and colonised. *International Journal of Sport Policy and Politics*, v. 10, n. 3, p. 415-427, 2008.

MAIER, J. *Jéssica Maier*: depoimento 23 maio 2022. Entrevistador: Bruna Letícia de Borba. Florianópolis (Online), 2022. Entrevista concedida a integrante do grupo Sôma (Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento), para posterior arquivo junto à CEMEFID.

MELO, V. A. Memória e história: desafios metodológicos para os estudos do esporte. In: RUBIO, K. *Preservação da memória: a responsabilidade social dos Jogos Olímpicos*. São Paulo: Kéops, 2014.

MODALIDADES. *Rede do Esporte*, 2016. Disponível em: <http://rededoesporte.gov.br/pt-br/megaeventos/olimpiadas/modalidades>. Acesso em 09 abr. 2023.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2012.

OS MAIS COTADOS PARA OS JOGOS OLÍMPICOS DO RIO. Florianópolis, 21/09/2020. Disponível em: http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/dc_olimpiadas/quem-pode-ir.html. Acesso em: 01 dez. 2021.

OTTO, C. *Nos rastros da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

O GLOBO. “Suborno pode ter ajudado Tóquio a se eleger sede olímpica”. *O Globo*. 01/04/2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/esportes/suborno-pode-ter-ajudado-toquio-se-eleger-sede-olimpica-24340511>. Acesso em 09 abr. 2023.

PARRY, J. *Olympism for the 21st Century*. Barcelona: Centre d’Estudis Olímpics, Universitat Autònoma de Barcelona, 2003.

PARRY, J. Sport and Olympism: universals and multiculturalism. *Journal of the Philosophy of Sport*, v. 33, n. 2, p. 188-204, out. 2006.

PIRES, G. Jogos Olímpicos e a Dialética Global-Local: os catarinenses em Atenas/2004 na mídia impressa regional. In: SANFELICE, G. R.; MYSKIW, M. (orgs). *Mídia e esporte: temas contemporâneos*. Novo Hamburgo: Feevale, 2010.

PIRES, B. Olimpíada do Rio, um escândalo que não acabou. *El País*. 21/07/2019. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/19/deportes/1563489208_798975.html. Acesso em 09 abr. 2023.

PITTA, P. “Veja atletas que valem ‘ouro’ pelo espírito olímpico”. *A Tarde*. 21/08/2016. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/olimpiada/noticias/1795578-veja-atletas-que-valem-ouro-pelo-espirito-olimpico>. Acesso em 09 abr. 2023.

PRONI, M. W. A metamorfose dos Jogos Olímpicos (1896-1996) *In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA – O LUGAR DA HISTÓRIA*, 17, 2004, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: ANPUH/SP-UNICAMP, 2004.

REPPOLD FILHO, A. R. et al (org). *Olimpismo e educação olímpica no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

REPPOLD FILHO, Alberto Reinaldo. Apresentação: Jogos Olímpicos Rio de Janeiro 2016. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 68, n. 2, p. 22-26, jun. 2016. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252016000200010&lng=en&nrm=iso. Acessi em 06 abr. 2023

RUBIO, K. Agenda 20+20 e o fim de um ciclo para o Movimento Olímpico Internacional. *Revista USP*, São Paulo, n. 108, p. 21-28, jan.-mar. 2016. Disponível em: www.revistas.usp.br/revusp/article/view/118234/115760. Acesso em: 05 dez. 2021.

RUBIO, K. Identidade heróica e narrativas biográficas: a memória do esporte por atletas olímpicos. *Olimpianos*, v. 3, p. 1-24, 2019.

RUBIO, K. *Legado de Megaeventos Esportivos*. Brasília: Ministério do Esporte, 2008.

RUBIO, K. Alteridade e cidadania como caminhos para a compreensão da diversidade e do multiculturalismo na Educação Olímpica. *In: REPPOLD FILHO, A. et al. (org.). Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SARDÁ, J. *Júlia Sardá*: depoimento 23 maio 2022. Entrevistador: Liziane Vicenzi. Florianópolis(Online), 2022. Entrevista concedida a integrante do grupo Sôma (Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento), para posterior arquivo junto à CEMEFID.

SILVA, Juremir Machado da. *As tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SILVA, C. F.; BORBA, B. L.; TODT, N. S; MAZO, J. Z. 1932 Olympic Games: The Participation of a Unique Brazilian Athlete. *The International Journal of the History of Sport*, 39:3, 2022, p. 324-342, Disponível em: 10.1080/09523367.2022.2057473.

SILVA, C. F.; CARNEIRO, M.; MARINHO, J. A cobertura dos portais eletrônicos de notícias mineiros sobre os Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016. In: OLIVEIRA, A. F. S.; HAIACHI, M. C. (Org). *Diferentes olhares sobre os jogos Rio 2016: a mídia, os profissionais e os espectadores*. Aracaju: Edise, 2018.

SIQUEIRA, C.; FONSECA, V. *O registro de uma memória em movimento: o desafio acerca da Rio 2016*. Fundação Rui Barbosa, 2017.

TAVARES, O. Referenciais teóricos para o conceito de ‘Olimpismo’. In: DA-COSTA, L. P.; TAVARES, O. (ed.). *Estudos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1999, p. 15-69.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VAZ, A.; BASSANI, J. Esporte e identidade nacional no Brasil: negociações em torno de quatro ídolos. *Materiales para la Historia dei Deporte VI*, 2008- ISSN: 1887-9586

VEJA. “*Rússia é banida da Olimpíada de 2020 e da Copa de 2022 por doping*”. 09/12/2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/esporte/russia-e-banida-da-olimpiada-de-2020-por-doping/>. Acesso em 05 dez. 2021.

doi: 10.48209/978-65-84959-28-8

CAPÍTULO 8

SAÚDE COLETIVA E ESCOLA: APROXIMAÇÕES ENTRE A PROMOÇÃO DA SAÚDE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Joicy Ferreira da Silva
Átila Alexandre Trapé

INTRODUÇÃO

O conceito de saúde mais comum na sociedade estava relacionado à ausência de doença, até que em 1946 a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a defender uma definição mais ampliada a partir da compreensão de que a saúde seria definida como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, não consistindo apenas na ausência de doenças ou enfermidades, proporcionando um olhar mais social e integral sobre a saúde. Entretanto, poucas foram as transformações positivas concretas nessa época, mesmo com o início do entendimento em relação à influência das condições de vida e do ambiente sobre os estilos de vida, consequentemente, apresentando grande responsabilidade nas causas das doenças, a partir deste novo entendimento de saúde. Em 1978, foi elaborada uma resolução a partir da Conferência Internacional sobre Cuidados Primários em Saúde, na cidade de Alma-Ata (atualmente localizada no Cazaquistão). Nessa conferência, vários países e organizações não governamentais participaram e chegaram ao consenso que a saúde seria um direito a ser garantido por vários setores da sociedade, responsáveis por criar condições objetivas para as escolhas saudáveis. Portanto, emergia o olhar intersetorial para as ações de cuidados primários em saúde, e não apenas ligado aos órgãos de saúde (ROSSONI, 2015).

Os princípios relacionados à promoção da saúde foram elaborados a partir dessa conferência, sendo o suporte para a concepção das diretrizes da “Saúde para Todos” e o surgimento de outros documentos da OMS. Em 1986, ocorre então a I Conferência Internacional de Promoção da Saúde, sendo elaborado mais um documento, conhecido como a Carta de Ottawa. Nele, foram destacados os determinantes sociais da saúde como justiça social, equidade, educação, saneamento básico, paz, moradia, salário digno, estabilidade do ecossistema e sustentabilidade dos recursos naturais como pré-requisitos essenciais à saúde da população (CARVALHO, 2004).

Em meio às discussões para encontrar estratégias para prevenir as doenças na população, a Educação Física, que no início era reconhecida como ginástica, tinha objetivos reducionistas, com olhar distante do que se busca construir atualmente, no contexto da promoção da saúde. A Educação Física teve o intuito de higienizar, educar e disciplinar os seus praticantes, para obterem uma boa performance no trabalho e evitar a doença, como sinônimo de saúde (SOARES, 1994).

A Educação Física também passou por discussões quanto ao seu papel na escola, com o avanço das discussões sobre o conceito da saúde e a abertura política por volta dos anos 1980. As teorias sociais foram ganhando território, voz e vez nos congressos e espaços acadêmicos. Assim, ocorreu o Movimento Renovador (ARAÚJO, 2010), que tinha o intuito de tentar superar o trato higienista da Educação Física nas escolas, dando um olhar mais ampliado para as questões que também influenciavam a saúde. No Brasil, ao ser reconhecida como importante para o desenvolvimento das pessoas, a Educação Física foi inserida na escola como atividade recreativa e logo após como disciplina curricular.

Nessa busca por dar mais atenção à saúde, o Brasil estava investindo em formular, implementar e concretizar políticas para promover a saúde. Foi preciso pensar outros caminhos para garantir a saúde da população, o que significou pensar a redemocratização do país e a constituição de um sistema de saúde inclusivo (BRASIL, 2006).

Neste contexto, constrói-se o Sistema Único de Saúde (SUS) do Brasil (BRASIL, 1988), que busca desenvolver um novo olhar para a saúde por meio de seus princípios e diretrizes: universalidade, equidade, integralidade, descentralização, participação da população e organização da rede de serviços de modo regionalizado e hierarquizado. A construção do SUS aconteceu de forma paralela ao processo de luta travada pelo movimento da Reforma Sanitária desde o final dos anos 70. Este movimento (por vezes chamado de movimento sanitário), embora

não homogêneo, produziu um amplo consenso em torno de princípios básicos que deveriam nortear a atuação do Estado na área da Saúde. Destaca-se, a coerente afirmação de que a saúde deveria ser considerada como um direito de todos e um dever do Estado, seguindo uma compreensão ampliada dos determinantes sociais da saúde, como também por uma visão ampliada das responsabilidades do Estado para com a Saúde. Tal movimento também formulou os princípios que deveriam nortear a construção de um sistema de saúde, sendo estes os elementos centrais que comumente chamamos de princípios e diretrizes do SUS, conforme apresentado anteriormente (MATTOS, 2009).

A Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS, 2006) apresenta a responsabilidade que outros setores do governo têm com a sociedade em garantir possibilidades de condições objetivas que permitam escolhas saudáveis da população. Todos precisam estar unidos buscando em seus setores melhorar as condições de vida para que a população tenha garantia de proteção e cuidado com a vida. A PNPS estimula um olhar para a promoção da saúde para além do setor sanitário, integrando os setores de mobilidade, sustentabilidade, urbanização e principalmente a educação (MALTA, 2009).

O presente texto tem como propósito refletir sobre a responsabilidade do setor da Educação, em específico do componente curricular Educação Física no Ensino Médio, em promover ações e discussões para promover a saúde. Por meio de uma revisão de literatura, este capítulo apresenta uma discussão sobre o percurso da inserção da saúde na escola. E em seguida, o papel da escola para promover a saúde no contexto coletivo. Sendo assim, apresentamos as responsabilidades que a PNPS apresenta sobre o setor da Educação.

Dessa forma, não existe outra instituição social, que não a escola, que tenha a presença quase que garantida das crianças e adolescentes, em um ambiente de aprendizado, de construção e transformação, onde se possa argumentar e refletir

sobre os determinantes sociais que influenciam na saúde da população. Por fim, além de apresentar as responsabilidades da educação, refletimos também sobre a fase da adolescência, quando a maioria se apresenta no Ensino Médio, fase essa tão importante, por ser a última etapa da educação básica, mas que ainda tem apresentado uma carência com relação aos debates e conscientização quanto à promoção de saúde.

A PARTICIPAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA SAÚDE

Sobre a educação, a PNPS apresenta estratégias de implementação por meio da Rede Nacional de Experiências Exitosas para que os municípios possam desenvolver estratégias saudáveis. Uma delas é a “identificação e apoio às iniciativas referentes às Escolas Promotoras da Saúde com foco em ações de alimentação saudável, práticas corporais e atividades físicas, além do ambiente livre de tabaco” (BRASIL, 2006). Uma das responsabilidades da gestão federal em relação à educação popular é articular experiências de informação sobre as ações de promoção da saúde.

Esta prioridade que a PNPS apresenta em relação às práticas corporais e atividades físicas tem como objetivos apoiar ações e ofertar mais possibilidades tanto para a sociedade, quanto para estabelecer um pacto com o SUS e outros setores. Importantes desafios para melhorias ambientais são destacados com o objetivo de aumentar as possibilidades e os vínculos com as práticas corporais e, conseqüentemente, ampliar os níveis populacionais de atividade física. Em muitos contextos, são poucos os espaços públicos disponíveis, e muitas vezes, os espaços estão mal distribuídos, mais afastados da população que tem mais dificuldade de acesso: ruas mal iluminadas, falta de estrutura como calçada para caminhar e insegurança são alguns dos aspectos ambientais que podem dificultar as

práticas corporais. Isso pode fazer com que a população, mesmo compreendendo a importância da atividade física, fique desestimulada por haver tantas outras questões que não favorecem a realização. Ainda sobre essas ações, é possível perceber a ênfase na intersetorialidade a partir da PNPS, destacando a importância destas ações na educação para resgatar as práticas corporais e atividades físicas de forma regular nas escolas, universidades e outros espaços públicos (BRASIL, 2006). Em 2014 houve a revisão da PNPS, entre outras questões, a Portaria nº 2.446, de 11 de novembro de 2014, estabeleceu como princípios da PNPS, a equidade, a participação social, a autonomia, o empoderamento, a intersetorialidade, a intrassetorialidade, a sustentabilidade, a integralidade e a territorialidade (BRASIL, 2014).

Na Portaria de Consolidação da PNPS em 2018, entre os eixos operacionais como estratégias de conscientização da promoção da saúde, encontramos um que visa a educação e formação, relacionada ao incentivo à atitude contínua de aprendizagem sustentada em processos pedagógicos problematizadores, libertadores, emancipatórios e críticos (BRASIL, 2018). Que outra instituição social se adequaria tão bem a esse eixo, senão a escola?

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), o ensino no Brasil é dividido em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Durante o Ensino Médio, os adolescentes estão na última fase da Educação Básica, sendo preparados para a vida adulta, tendo contato com os conhecimentos necessários para buscarem se tornar cidadãos críticos e transformadores de sua realidade. Além das diversas mudanças psicossociais e biológicas que ocorrem na adolescência, os alunos recebem estímulos para exercer a autonomia, descentralizar-se de si mesmos, desenvolvendo-se como cidadãos a partir da cultura e da diversidade de identidades. É comum a necessidade de pertencer a grupos sociais de acordo com seus modos de comportamento, bem como as decisões sobre o futuro profissional que precisam tomar, entre outras resoluções que circundam essa etapa da vida.

A Educação Física é um componente curricular obrigatório na educação básica brasileira (BRASIL, 1996), sendo papel da Educação Física escolar, despertar nos alunos o interesse de praticar atividades físicas, conviver de forma harmoniosa com os outros, respeitar as diferenças e o desempenho individual (BRASIL, 1997).

Em relação à saúde na escola e a saúde dos adolescentes, observa-se um índice elevado de adolescentes inativos fisicamente. Fatores como gênero, idade, nível socioeconômico, região geográfica e escolarização influenciam esses números (ULASOWICZ, 2010). Vale destacar que grande parte dos adolescentes percebe a saúde de forma pouco ampliada, mais relacionada ao modelo hegemônico, sem criar ligações da saúde com as políticas públicas, dando mais importância ao bem-estar individual, como hábitos saudáveis de alimentação e a prática de exercícios físicos (FAIAL *et al.*, 2019). Nas aulas de Educação Física, o tema “saúde” não deveria apenas se limitar a informações referentes ao biológico e doenças. Uma proposta de promoção da saúde deveria ir muito além, incentivando a criação de vínculos com as práticas corporais e do conjunto de elementos da cultura corporal, incluindo em suas proposições noções de política, economia, meio-ambiente, saneamento, dentre outros fatores sociais e de gestão. O ensino das informações básicas é importante, mas o caminho da emancipação política pode ser muito melhor (GOMES, 2019). Os investimentos em saúde e bem-estar do adolescente podem proporcionar benefícios não somente para a atualidade, mas para as próximas décadas e próximas gerações.

EXPECTATIVAS PARA A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste sentido, espera-se que o Ensino Médio, como período final da Educação Básica, possa promover atividades estimulantes ao aluno e que possam estar conectadas com a sua vida e com a sociedade (CARVALHO, 2001). A escola

é uma grande influenciadora na formação do indivíduo, sendo a instituição onde a maior parte dos adolescentes brasileiros passa longos períodos. Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios (PNAD) Contínua 2019, realizada no Brasil, a taxa de escolarização na faixa de idade de 6 a 14 anos foi de 99,7%, enquanto para os jovens de 15 a 17 anos, foi de 89,2%. (BRASIL, 2020). Logo, a escola constitui lócus privilegiado de monitoramento de fatores de risco e proteção dos adolescentes.

Os adolescentes com idade entre 15 e 17 anos, faixa etária em que estão normalmente no Ensino Médio, muitas vezes são considerados pessoas saudáveis, não recebendo a necessária atenção à saúde. No entanto, atualmente as condições de saúde dessa população tornaram-se um diferencial que evidencia a sua vulnerabilidade frente às diferentes formas de violências e à crescente incidência de mortalidade, evidenciadas especialmente pelas causas externas, como suicídios, por exemplo (BRASIL, 2010).

Estudos apontam que a prática regular de atividade física tem reconhecidos efeitos benéficos globais para as pessoas. Em adolescentes, favorece o desenvolvimento físico e psicológico, a interação e o convívio social, melhorando sintomas de depressão e a qualidade do sono, entre outros benefícios. O último relatório da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE), coordenado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (IBGE, 2021), apresentou informações importantes quanto à prática de atividade física e o comportamento sedentário dos escolares. O indicador de atividade física acumulada que soma o deslocamento entre casa e escola, as aulas de Educação Física e as atividades extraescolares, mostrou que somente 28,1% dos estudantes brasileiros praticam atividade física em tempo superior a 300 minutos por semana, ou seja, são considerados ativos, segundo as recomendações vigentes. Quanto às aulas de Educação Física, no que diz respeito ao fato de possuir quadra e materiais esportivos,

as escolas privadas chegam a ter uma porcentagem até quatro vezes maior que as públicas. Destaca-se ainda, que mais da metade dos escolares têm somente uma aula de Educação Física ou nenhuma na semana (IBGE, 2021).

É necessário enfatizar que a produção de saúde para adolescentes e jovens não se faz sem que haja fortes laços intersetoriais que abram canais entre o setor da Saúde e a participação e a colaboração de outros setores, além da própria comunidade, especialmente das pessoas jovens e suas famílias, uma vez que as necessidades de saúde ampliada dessa população, ultrapassam as ações do setor Saúde (BRASIL, 2010).

A PENSE ocorreu no início de 2019 e em dezembro de 2019 surge o novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da covid-19. A rapidez de sua propagação em outros países do mundo foi tão rápida que a OMS declarou como uma pandemia global. A partir desse momento surge um grande desafio para a Saúde Pública, com a necessidade de ações para prevenir e retardar a contaminação pelo vírus, como o isolamento social, fechamento de estabelecimentos como escolas, bares, restaurantes, comércio em geral, clínicas e espaços públicos e privados destinados à prática de atividades e exercícios físicos.

Houve uma ampla discussão sobre a reabertura em alguns momentos de diminuição dos casos e mortes por covid-19, de espaços que promovem a atividade física, visto que essa prática é reconhecida como um fator determinante e condicionante da saúde (BRASIL, 2013), além de representar um eixo prioritário de ação na PNPS e também um elemento de ampliação da integralidade do cuidado. Também, foi possível evidenciar um menor risco de internação hospitalar e mortes por covid-19 reduziu em indivíduos suficientemente ativos, aqueles que realizam alguma atividade física por 300 minutos ou mais por semana (SALLIS *et al.*, 2021).

A pandemia acarretou grandes dificuldades para os adolescentes do mundo todo. Tornou-se mais difícil para os adolescentes manterem as atividades, os

exercícios físicos e o esporte, intensificando os quadros de desânimo, tristeza, ansiedade e ausência de amigos. O isolamento social privou adolescentes de experiências sociais e emocionais essenciais ao seu desenvolvimento e bem-estar. Impactos negativos nas atividades físicas e no consumo de alimentos ultra processados, cigarro, álcool e outras drogas também foram verificados (IBGE, 2021).

Diante dessa realidade, as escolas necessitaram se adaptar ofertando aulas de forma remota. Na Educação Física, por ser um componente curricular que promove uma relação intrínseca entre a teoria e a prática, essas adaptações provocaram alguns desafios. As práticas corporais e atividades físicas precisavam acontecer em lugar reduzido, buscando levar os alunos a se movimentarem, por conta da redução das possibilidades de atividades físicas por estarem em casa. O objetivo das aulas de Educação Física em grande parte ficou em torno das vivências, experimentações e execuções. Pais, alunos e professores precisaram se organizar, para mesmo com os desafios, sistematizar as aulas com espaço limitado e recursos simples, utilizando materiais da própria casa.

A partir do que é colocado na PNPS, podemos destacar que a escola é um potencial espaço promotor de saúde, sendo também uma forma de aproximação e inserção da comunidade ao seu entorno em campanhas de mobilização social e conscientização sobre a saúde. Nesse sentido, o professor de Educação Física, com a estrutura e apoio adequados, poderá fazer essa ligação, a partir da abordagem do conteúdo saúde nas suas aulas, fazendo uso da transversalidade dos conteúdos, com apoio das demais disciplinas escolares.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Robert. M. O. **As práticas pedagógicas dos professores de educação física do Ensino Médio: discutindo saberes docentes**. 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2010

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 218 de 06 de março de 1997.** 1997

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1996

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física.** 96p, Brasília, 1997.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde.** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 132 p.

_____. Ministério da Saúde. Secretária de Vigilância em Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde.** 3ed, 60p, Brasília, 2006

_____. Ministério da Saúde. Lei nº 12864, de 24 de setembro de 2013. **Altera o Caput do Art. 3º Da Lei Nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, incluindo a Atividade Física como fator Determinante e Condicionante da Saúde.** Brasília, 2013

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde: PNPS: Anexo I da Portaria de Consolidação nº 2, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre as políticas nacionais de saúde do SUS.** Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília, 2018

CARVALHO, Sérgio R. Os múltiplos sentidos da categoria “**empowerment**” no projeto de Promoção à Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1088-1095, ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/VgrH3LD XLVNBtSzKQ xVpKmn/?lang=pt> Acesso em 14 mar. 2023.

CARVALHO, Yara. M. **O “mito” da atividade física e saúde.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

FAIL, Ligia C. M. *et al.* **A saúde na escola: percepções do ser adolescente.** Revista Brasileira Enfermagem, v.72, n.4, p. 1017-1026, 2019.

GOMES, Michell. P. N. **Paulo Freire e Lucács para a constituição de uma proposta com vistas à emancipação humana e à conscientização na Promoção da Saúde na educação física escolar.** 2019. 92f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46829> Acesso em 14 mar. 2023

MALTA, Deborah C. *et al.* A Política Nacional de Promoção da Saúde e a agenda da atividade física no contexto do SUS. **Epidemiologia e serviços de saúde**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 79-86, mar. 2009. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167949742009000100008&lng=pt&nrm=iso Acesso em 11 mar. 2023.

MATTOS, Ruben A. Princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e a humanização das práticas de saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 771-780, 2009

ROSSONI, Eloá. Residência na atenção básica à saúde em tempos líquidos. **Physis**, v. 25, n. 3, p. 1011–1031, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/hGHrMdzT3TWKkmBRCLnNqng/abstract/?lang=pt>. Acesso em 11 mar. 2023

SALLIS, Robert *et al.* Physical inactivity is associated with a higher risk for severe COVID-19 outcomes: a study in 48 440 adult patients. **British Journal of Sports Medicine**, 2021. Disponível em: <https://bjsm.bmj.com/content/55/19/1099> Acesso em 11 mar. 2023

SOARES, Carmen L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1994

ULASOWICZ, Carla. **A influência de um programa de ensino sobre a motivação para a prática de atividades físicas.** 2010. 162f. Mestrado-Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

doi: 10.48209/978-65-84959-28-9

CAPÍTULO 9

VIDA ATIVA: UM REFERENCIAL PARA PENSAR O COTIDIANO NAS INSTITUIÇÕES

Jair Wesley Ferreira Bueno

Edison de Jesus Manoel

Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho Dantas

INTRODUÇÃO

A noção de vida ativa pode ser ilustrada a partir do imaginário das sociedades contemporâneas, sendo geralmente caracterizada por uma pessoa que se envolve com a prática de atividade física. No sentido oposto, está a vida sedentária, que no imaginário coletivo (e raiz etimológica) refere-se a vida que se vive sentado.

Além do seu valor intrínseco, um estilo de vida ativo é preconizado em razão dos seus efeitos positivos sobre a saúde, a aptidão física, o lazer, a sociabilidade, a cognição, a produtividade, a qualidade de vida, o desenvolvimento humano, o desempenho acadêmico, dentre outros (PNUD, 2017; WHO, 2018). Diante desse reconhecimento, recomendações têm sido prescritas sobre a quantidade e a intensidade de atividade física a ser realizada (WHO, 2020).

O Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), denomina como atividades físicas (e esportivas):

O conjunto de práticas que exige significativo envolvimento e movimentação corporal ou esforço físico, que é realizado predominantemente sem fins produtivos do ponto de vista econômico e ao qual os praticantes conferem valores e sentidos diversos (e por vezes sobrepostos), ligados às dimensões da saúde, aptidão física, competição, sociabilidade, diversão, risco e excitação, catarse, relaxamento e beleza corporal, dentre outras (PNUD, 2017, p. 17).

Já o Global Action Plan on Physical Activity 2018-2030 [Plano de Ação Global sobre Atividade Física 2018-2030] da World Health Organization (WHO) [Organização Mundial da Saúde (OMS)] define atividade física da seguinte forma:

Qualquer movimento produzido pelo músculo esquelético que requer gasto de energia. Pode ser de várias maneiras diferentes: caminhar, ciclismo, esportes e formas ativas de recreação (como dança, ioga, tai chi). Atividade física também pode ser realizada como parte do trabalho (levantar e carregar objetos ou outras tarefas ativas) e como parte de tarefas domésticas assalariadas ou não (tarefas de limpeza, transporte e manutenção). Enquanto algumas

atividades são realizadas por opção e podem proporcionar diversão, outras podem ser necessárias, ou mesmo obrigatórias, e podem não fornecer os mesmos benefícios de saúde mental ou social. No entanto, todas as formas de atividade física podem fornecer benefícios de saúde se realizadas regularmente e com duração e intensidade suficientes (WHO, 2018, p. 14, tradução nossa).

Sobre as definições de atividade física apresentadas, duas ponderações podem ser feitas. A primeira refere-se ao PNUD (2017), que trata atividades físicas e esportivas como um vetor de desenvolvimento humano, uma vez que considera a oportunidade de usufruir de forma livre dessas atividades como aspecto constituinte de uma vida plena e digna. Essa noção foi apresentada no relatório do PNUD (2016, p. 9), que se vale da definição de Amartya Sen sobre desenvolvimento humano, “um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (SEN, 2000, p. 17). E, o mesmo documento conclui que, “a condição de agente livre e sustentável emerge como motor fundamental do desenvolvimento” (SEN, 2000, p. 19). A segunda ponderação decorre do fato de que apesar de existir um consenso mundial acerca dos benefícios em se envolver com essas práticas, o mundo está a tornar-se menos ativo (PNUD, 2017; WHO, 2018). Como demonstrado pelo Plano de Ação Global sobre Atividade Física 2018-2030 (WHO, 2018), à medida que os países se desenvolvem do ponto de vista econômico, os níveis de inatividade (sedentarismo) aumentam, e em alguns países podem atingir os 70% devido às mudanças na mobilidade, aumento do uso de tecnologias, valores culturais e urbanização. Somam-se a esses dados questões contraditórias ao cenário de progresso econômico, como a falta de acesso e oportunidades para a prática de atividades físicas e esportivas, o que, como destacado acima, compromete o nível de desenvolvimento humano oferecido.

Em resposta a estas evidências surgem iniciativas voltadas para o aumento e qualificação do envolvimento das pessoas com atividades físicas, como o proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, que objetiva

orientar ações na área de atividades físicas e esportivas (ver PNUD, 2017) e os objetivos da World Health Organization (ver WHO, 2018), que segundo os seus formuladores são universalmente aplicáveis a todos os países e abordam os múltiplos determinantes culturais, ambientais e individuais da inatividade.

O que observa-se em comum nestas propostas é a caracterização da vida ativa através do envolvimento com a prática de atividades físicas, sendo estas preconizadas para prevenir e combater doenças (BIDDLE *et al.*, 2004; EKE-LUND *et al.*, 2006; WHO, 2020), combater a obesidade (STRONG *et al.*, 2005; PRENTICE-DUNN; PRENTICE-DUNN, 2012) e suas comorbidades (SINGH *et al.*, 2008; CRAIGIE *et al.*, 2011), fortalecer a cultura de cada indivíduo e a sociabilidade, e servir como vetor de desenvolvimento humano (PNUD, 2017; WHITEHEAD, 2019). Porém, apesar das evidências cientificamente comprovadas sobre esses fatores, estamos hoje diante de uma epidemia global de inatividade. Ou seja, as políticas públicas e demais ações que visam promover e fortalecer a aquisição de hábitos de vida saudáveis, o que se configura em um estilo de vida ativo, não tem sido uma resposta suficientemente efetiva para transformar a qualidade de ser ativa das pessoas.

O objetivo deste capítulo é introduzir, com base em uma investigação teórica-conceitual, um constructo de vida ativa que sirva como referência para pensar o cotidiano nas instituições e, em particular, na escola. Em vista disto, foi realizada uma análise do conceito de vida ativa.

METODOLOGIA

A partir das orientações de uma revisão de escopo (ARKSEY; O'MALLEY, 2005), foi mapeado os conceitos-chave que sustentam a expressão “vida ativa”. Nesse capítulo apresentamos um mapeamento inicial, dentro de apenas uma base de dados – Google Acadêmico (Google Scholar).

A partir da adoção de parâmetros descritos por Arksey e O'Malley (2005) a presente revisão seguiu as seguintes etapas:

1. Identificar a questão de pesquisa
2. Identificar os estudos relevantes
3. Selecionar os estudos
4. Mapear os dados
5. Compilar, resumir e relatar os resultados

Portanto, inicialmente, foi identificada a questão de pesquisa a ser abordada. Isso orientou a forma como as estratégias de busca e a organização dos dados foram construídas. Nossa questão de pesquisa foi: Como a literatura científica define o conceito de vida ativa?

A base de dados Google Acadêmico (Google Scholar) foi utilizada para a busca que ocorreu em março de 2023, sendo utilizados os seguintes descritores: “conceito de vida ativa”; “conceito vida ativa”; “vida ativa conceito”; “active life concept”; “active life meaning”.

Como critérios de inclusão, publicações entre os anos de 2013 e 2023, revisão por pares e disponibilidade em sua íntegra. Foram excluídos artigos que apesar de resultarem da busca, os descritores apareceram apenas nas referências bibliográficas. Também aqueles que apesar dos descritores aparecerem no título, no resumo, nas palavras-chave ou no texto, o foco ou a relevância não correspondiam à questão de pesquisa. Além disso, foram excluídos artigos não indexados, em duplicidade, documentos incompletos, trabalhos de conclusão de curso (graduação/especialização), dissertações de mestrado e teses de doutorado.

CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO

A seleção das publicações foi realizada por um mesmo revisor e em quatro etapas, a saber: para a 1ª etapa utilizou-se o filtro referente ao período específico de 2013 a 2023 e a busca foi formada pela combinação dos descritores citados anteriormente. Os artigos que retornaram foram organizados em ordem sequencial em um documento de texto no *software Word* versão 2303 do pacote *Office da Microsoft*. Na 2ª etapa foram excluídos artigos não indexados, em duplicidade, não disponibilizados na íntegra, trabalhos de conclusão de curso (graduação/especialização), dissertações de mestrado e teses de doutorado. Na 3ª etapa foi efetuada a leitura do título, do resumo e das palavras-chave de cada estudo. Na 4ª etapa os estudos pré-selecionados foram lidos em sua íntegra. A partir desta etapa foram mapeados os dados para posterior análise.

PROCEDIMENTOS PARA MAPEAMENTO E SUMARIZAÇÃO DOS DADOS

O mapeamento e a sumarização dos dados foram realizados por um único revisor. Foi elaborado um banco de dados em forma de tabela no *software Excel*, versão 2303, do pacote *Office da Microsoft*.

Os seguintes dados foram compilados: número de identificação da publicação; ano de publicação; idioma em que foi publicado; categoria de temas principais do estudo (educação física, saúde, vida ativa, qualidade de vida, envelhecimento, trabalho/prática profissional, transformação social, cidadania, bem-estar, treinamento/condicionamento físico, lazer, envolvimento com atividades físicas e esportivas, políticas públicas, infraestrutura, escola, estilo de vida); formato da publicação (artigo, ensaio, estudo de caso, relato de experiência, revisão); obje-

tivo do estudo; população alvo; conceito de vida ativa apresentado; se o termo escola apareceu no estudo; se o conceito de vida ativa apareceu relacionado com o termo escola.

RESULTADOS

Seguindo os critérios apresentados anteriormente para a seleção das publicações, finalizada a 1ª etapa foram identificados 80 estudos: 65 com “conceito de vida ativa”, 3 com “conceito vida ativa”, 1 com “vida ativa conceito”, 7 com “active life concept” e 4 com “active life meaning”. Após a execução da 2ª etapa foram excluídos 64 estudos: 56 com “conceito de vida ativa”, 3 com “conceito vida ativa”, 1 com “vida ativa conceito”, 3 com “active life concept” e 1 com “active life meaning”, permanecendo 16 estudos. Na 3ª fase foram excluídos mais 7 estudos: 4 com “conceito de vida ativa”, 1 com “active life concept” e 2 com “active life meaning”, permanecendo 9 estudos. Após a 4ª etapa foram excluídos 7 estudos: 4 para “conceito de vida ativa”, 2 para “active life concept” e 1 para “active life meaning”, resultando 2 estudos - ONOFRE, 2017; CHEN et al., 2022 - para compor a presente pesquisa. A Figura 1 apresenta um fluxograma com as etapas do processo de busca e seleção dos estudos.

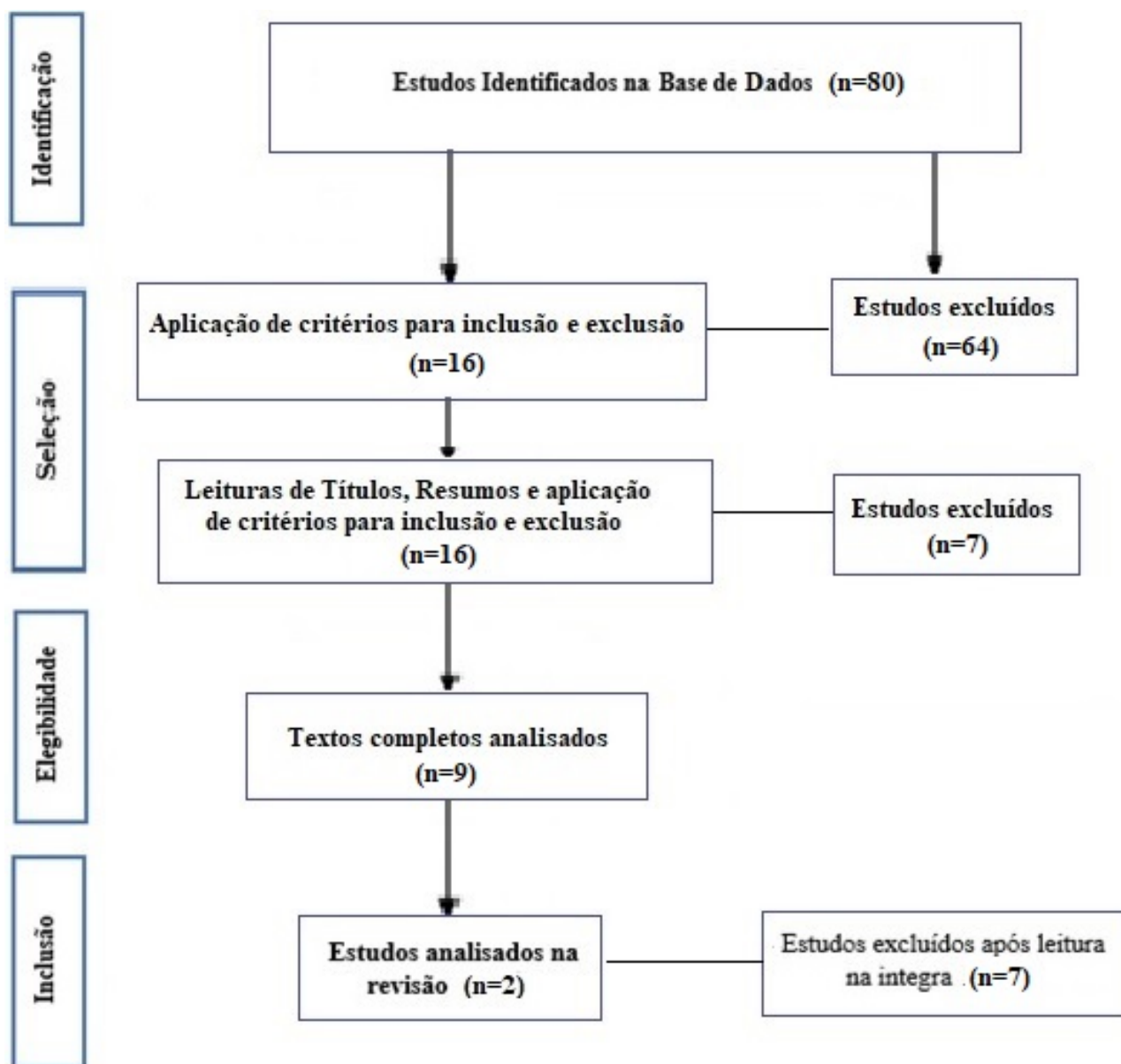


Figura 1. Fluxograma de seleção dos estudos. Adaptado de Fluxograma PRISMA 2020.

De particular interesse, devido a nossa questão de pesquisa, destacamos as definições de vida ativa apresentadas nos estudos selecionados. Primeiro estudo:

sublinhando que o conceito de vida ativa se traduz pela realização do potencial de cada indivíduo como pessoa, aos níveis intelectual, emocional, social e físico, de modo a que se sinta bem consigo próprio e com o facto de ter objetivos e propósitos para a vida. De acordo com os autores, esta característica está mais presente em indivíduos que assumem a responsabilidade pela promoção da sua saúde. Um cidadão ativo é alguém que adota um estilo de vida ativo e saudável, ou seja, uma vida participada, ocupada, com qualidade e bem-estar, e que pugna empenhadamente pela generalização dessas condi-

ções a todos os seus concidadãos. Mais uma vez, implicando uma atitude que se opõe ao sedentarismo, desocupação, degradação e mal-estar (ONOFRE, 2017, p. 329).

Segundo estudo:

[...] a prática de uma ‘cidade saudável’ tem sido realizada de formas diversas e únicas universalmente [...]. As infraestruturas públicas de promoção da saúde surgiram em resposta ao conceito de vida ativa de ‘integrar a atividade física na vida diária’ [...]. Não apenas o projeto de layout dessas infraestruturas, mas as formas como os cidadãos as usam e vivenciam [...] (CHEN *et al.*, 2022, p. 1, tradução nossa).

Ressaltamos que o estudo de Onofre (2017), mas não o de Chen *et al.* (2022), apresenta relação direta entre o conceito de vida ativa e a instituição escola.

DISCUSSÃO

Iniciamos a discussão destacando que chama à atenção como “vida ativa”, apesar de ser uma expressão muito popular, praticamente não é alvo de uma investigação conceitual e mesmo, não é definida pelos autores que fazem uso dela.

Os conceitos de vida ativa apresentados nos estudos selecionados (ONOFRE, 2017; CHEN *et al.*, 2022) revelam que a definição de vida ativa está relacionada ao envolvimento com a prática de atividades físicas e esportivas. Onofre (2017) ao se referir a indicadores sobre a vida ativa das populações dos países do sul e leste europeu, mostra dados que estão relacionados à prevalência da prática de atividade física e desportiva, com destaque para evidências que revelam a inexistência de hábitos regulares (EUROPEAN COMMISSION, 2014; MARQUES *et al.*, 2014). Já o estudo de Chen *et al.* (2022) reforça que incentivar os cidadãos à prática diária de exercício físico é uma questão abrangente e, por isso, discutem como a infraestrutura de uma cidade pode ser pensada para promover a atividade física na vida diária.

Um outro ponto que observamos em ambos os estudos se refere a relação entre a definição de vida ativa e estilo de vida. Onofre (2017) enfatiza a ideia de promoção de estilos de vida ativa e saudável no âmbito do que denomina de cidadania ativa. Para o autor, isso implica investir no desenvolvimento cultural de cada indivíduo no domínio de suas competências físicas, intelectuais, sociais e emocionais, sendo o desenvolvimento dessas competências entre outros fatores, relacionado a indivíduos que assumem a responsabilidade pela promoção de sua saúde. Chen *et al.* (2022) ao se referirem a prática de atividades físicas integradas a infraestrutura da cidade, mostram que é viável projetar rotas de exercícios diários, por exemplo, para ciclistas e usuários de instalações públicas. Para os autores, essa iniciativa deve ser concomitante com a divulgação de que os exercícios físicos podem promover um estilo de vida saudável.

Ao analisarmos o foco dado por cada estudo encontramos categorias temáticas similares (vida ativa; envolvimento com atividades físicas e esportivas; saúde) e, ao mesmo tempo, dissimilares (instalações públicas; infraestruturas para uma vida ativa). Nesse sentido, os dois estudos se aproximam de iniciativas realizadas em todo o mundo, voltadas para o desenvolvimento de estilos de vida ativa e saudável. Como exemplos, a ideia de Cidades Educadoras e Atividades Físicas e Esportivas¹, e o conceito de “*active design*”².

CONSTRUCTO DE VIDA ATIVA

Dada a importância do envolvimento com a prática de atividades físicas e esportivas no dia a dia, a nossa posição é de reconhecimento ao que foi exposto até aqui. No entanto, o constructo de vida ativa que introduzimos nesse capítulo visa superar a ideia consensualmente aceita de que vida ativa refere-se exclusi-

1 <<https://www.edcities.org/congreso/guadalajara-2010/>>. Acesso em: 03.2023

2<<https://www.mobilize.org.br/blogs/cidade-ativa/sem-categoria/como-fazer-calcadas-ativas/>>. Acesso em: 03.2023

vamente a um estilo de vida marcado pelo envolvimento com a prática de atividades físicas e esportivas.

Dois fundamentos têm nos orientado nesse processo. O primeiro, ao pensar o ser humano e o viver humano:

Todos os seres humanos somos seres vivos. Todo ser vivo no presente planetário que vivemos é o presente de um devir evolutivo em que os seres vivos e as circunstâncias em que se realiza seu viver se transformam juntos de uma maneira congruente, num devir de mudanças estruturais em torno da conservação de seu viver e da conservação de sua relação de acoplamento com o meio que os faz possíveis.

Estas relações de acoplamento estrutural entre o ser vivo e o meio em seu nicho envolvem todas as dimensões de interações possíveis em cada ser vivo em seu operar como organismo e, simultaneamente, todas as distintas formas das interações que estes podem adotar segundo seus distintos modos de operar [...] (MATURANA; YÁÑEZ, 2009, p. 211, 212).

O segundo, ao pensar o modo humano de viver dentro da antroposfera:³

Âmbito de coerências ecológicas onde se realiza e conserva o humano, que surge com o viver humano como um modo humano de estar inserido na biosfera e ser parte dela. Tudo o que constitui nosso viver humano (desde nosso operar biológico natural até as maiores fantasias de nossas habilidades criativas) é parte da antroposfera e, como tal, é parte da biosfera. [...] (MATURANA; YÁÑEZ, 2009, p. 312).

A partir desses fundamentos, ao pensarmos em vida ativa pensamos em seres humanos, em ambientes, em diferentes circunstâncias que se realiza o viver e em modo humano de viver.

Para além disso, adicionamos um outro elemento: o movimento corporal humano. O constructo de vida ativa que propomos refere-se, portanto, ao modo humano de viver o cotidiano em que o movimento corporal é elemento essencial.

Se pensarmos na evolução não apenas como configuração genética, o que define uma espécie é seu modo de vida, uma configuração de relações variáveis

3 Em um sentido genérico é a parte do ambiente que é feita ou modificada por seres humanos para uso em atividades humanas.

entre organismo e meio que se conserva, geração após geração, como modo de viver em um meio (MATURANA, 2002). Entendemos que um elemento essencial da espécie humana no estabelecimento de seu modo de vida dentro dessas relações foi o movimento corporal. Mover-se foi crucial na obtenção de alimentos, nos desafios de sobrevivência, na vida em grupo, dentre outros contextos. Com isso, afirmamos que o movimento corporal foi crucial do ponto de vista evolucionário e trouxe-nos até aqui, *Homo sapiens sapiens*.

Se olharmos para um ser humano em termos de sua composição, podemos falar de anatomia e fisiologia (MATURANA, 1995). Se olharmos em termos de sua relação, circunstâncias em que se realiza o viver, podemos falar de condutas em seu cotidiano (MATURANA, 1995; MATURANA; YÁÑEZ, 2009). Os humanos são do ponto de vista zoológico, *Homo sapiens sapiens*, mas como seres humanos são seres relacionais, existem na relação (MATURANA, 1995).

Desta maneira, o ser humano existe na dinâmica que envolve a sua anatomia e fisiologia com o seu modo de viver (MATURANA, 1995).

Assumimos que neste espaço relacional em que os seres humanos e as circunstâncias em que se realiza seu viver se transformam juntos, num vir a ser de mudanças estruturais em torno da conservação do seu viver como modo de vida, o movimento corporal continua sendo crucial, pois é um meio pelo qual pode-se viver essa relação. É no mover-se corporalmente, balizado para ser congruente com a situação em que circunstâncias ocorrem no viver, que o ser humano se remete ao mundo. O movimento corporal humano, junto com o pensar e o falar, entre outras ações, é, portanto, a forma primária na qual a unidade do ser humano se apresenta.

Um aspecto importante dos domínios do biológico e das relações humanas é que os seres humanos são seres biológicos-sociais. Ao viver, os seres humanos o fazem em sua matriz relacional biológico-social e assim operam no mundo.

Esse é um caminho operacional em que o conhecer, o fazer, o sentir, o emocionar e o viver são inseparáveis.

Ao pensarmos no processo de interação ser humano e meio (acoplamento estrutural) como um mecanismo básico evolutivo (MATURANA; YÁÑEZ, 2009), o que surge é um ser que participa efetivamente da construção de si e do mundo. O que nós propomos é que, reconhecendo o movimento corporal como elemento essencial, recupere-se um ser que passa a viver uma vida em movimento. Assim, temos um ser cognitivo, social, afetivo, emocional e ativo, sendo estas dimensões inseparáveis.

Para este ser, em todas as suas dimensões, há que se compreender o corpo como sujeito e não apenas como objeto. A expressão corpo-sujeito⁴ “compreende os sujeitos no entrelaçamento da complexidade do sentir, do pensar, do expressar-se, do agir, construindo assim uma unidade corpórea que singulariza a presença do ser humano no mundo”. Isso é um indicativo relevante que ratifica a importância da corporeidade na existência humana. Para Merleau-Ponty (1999) a corporeidade supõe uma vinculação com o mundo. “Só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 114).

A este respeito, se tratarmos o corpo apenas como objeto ou como meio para algo, nos bastam análises que revelam correlações, não causas. Isto é, bastam questionamentos comumente realizados sobre porque as pessoas ou determinados grupos praticam menos atividades físicas e esportivas. Como resposta, bastam correlações que evidenciam que a prática de atividades físicas previne doenças, a obesidade e suas comorbidades, melhora o desempenho acadêmico, a saúde mental, a sociabilidade, entre outros benefícios. Sem desconsiderar a

4 Corpo-Sujeito. Dicionário crítico de Educação Física. González, F. J.; Fensterseifer, P. E. (Organizadores). Ed. Unijuí, 2005.

importância dessas evidências, o que se nota é que elas não têm sido suficientes para influenciar as pessoas a transformarem a qualidade de serem ativas em suas vidas.

Como alternativa, o que sugerimos é que a noção de vida ativa seja concebida como modo de vida. Em termos práticos, isso significa que benefícios podem ser alcançados por meio do movimento corporal como elemento essencial do viver cotidiano, e não porque se valoriza a promoção de um estilo de vida marcado pelo envolvimento ou aumento da prática de atividades físicas e esportivas. A diferença entre essas duas perspectivas é o que originou a nossa proposta de um constructo de vida ativa.

ESCOLA

O que apresentamos no constructo de vida ativa transportamos para a vida ativa na escola. Além disso, é importante enfatizarmos que o objetivo do presente trabalho não é discutir diferentes correntes pedagógicas, mas propor que o constructo de vida ativa seja assumido como modo humano de viver na escola. Vislumbramos uma proposta que possa servir como referencial para pensar o cotidiano sendo vivido de modo ativo em diferentes instituições. Particularizamos a escola pois reconhecemos a importância dessa instituição que desde cedo é local frequentado por crianças e jovens.

Cabe destacar que assumir o constructo de vida ativa como modo de viver escolar significa, a princípio, romper com a perspectiva que caracteriza a escola moderna como o território do intelecto, enquanto o corpo é cercado por dispositivos de controle. Mas também superar a tendência de reduzir a vida ativa na escola a práticas de atividades físicas e esportivas no seu cotidiano.

Apontamos que o estudo de Onofre (2017) trata o conceito de vida ativa relacionando-o a escola. Isso aparece enfatizado na ideia de promover estilos de

vida ativa e saudável como um investimento no desenvolvimento do indivíduo, sendo a escola, com destaque à disciplina de Educação Física, uma instituição a cumprir essa tarefa. Para isso, o autor baseia-se no conceito de literacia física (letramento corporal) (WHITEHEAD, 2017), que se refere a um processo de conhecimento, compreensão e engajamento na promoção e na adoção da prática de atividades física ao longo de toda a vida.

Em comparação, o que propomos ao reconhecer o movimento corporal como elemento essencial, é recuperar um ser que passa a viver uma vida em movimento, visto que essa é uma forma original por meio da qual alunos e alunas podem ocupar o espaço da escola. Disso implica, entre outros fatores, a superação da vida ativa caracterizada por envolver-se com a prática de atividades físicas e esportivas, o que justamente apontamos anteriormente como sendo uma tendência escolar.

Assinalamos que a essência de uma escola ativa não está diretamente relacionada, por exemplo, em assumir a responsabilidade pelo sedentarismo, desenvolvimento e fomento de um melhor estado para aprender. Esses atributos são consequências, ou seja, são alcançados por meio do viver ativo com o corpo na escola, e não porque aumenta-se a quantidade de atividades físicas e esportivas.

Apresentamos como uma amostra referencial de vida ativa algumas oportunidades que podem compor o cotidiano escolar: rotinas na sala de aula (pausas ativas; aulas ativas); posturas para aprender em sala de aula (não exclusivamente sentados em cadeiras); disposição do espaço físico da sala de aula, mobiliário e a dinâmica de aula; recreio ativo (rotina e design ativos como cenário para interação indivíduo e ambiente); brincar (rotina e design ativos como cenário lúdico para interação indivíduo e ambiente); mobilidade no ir e vir da escola; vinculação (o movimento corporal como oportunidade de viver em um espaço comunitário; o movimento corporal como oportunidade para formar uma base social para o autorrespeito).

No caso específico da Educação Física, é imprescindível supor o seu relevante papel no desenvolvimento de uma escola ativa, o que está atrelado a liderança de professoras e professores de Educação Física na defesa de um modo de vida ativa. Assume-se que esses profissionais têm competência (vale dizer que outros atores escolares também a têm, mas é mais frequente encontrar essas competências nesses profissionais) para liderar projetos relacionados ao modo de vida ativa, inclusive com intervenções que possam ser acolhidas pelas demais disciplinas escolares. O valor da Educação Física para a escola ativa pode estar, entre outros, no cumprimento da vida ativa como modo de viver, representando um quadro referencial para esse constructo.

Por último, a escola ativa deve ser um projeto de toda a escola e, portanto, deve ser discutida a partir do envolvimento de todos os atores envolvidos no cotidiano escolar. Reconhecemos, contudo, que essa pretensão envolve questões que perpassam desde políticas públicas à infraestrutura, rotinas, necessidades, interesses e a realidade de cada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma pressão evolutiva que nos define como seres moventes, datada de um corpo que é a matriz da nossa existência humana. Em qualquer tempo da nossa evolução e história, o movimento corporal foi e continua sendo crucial. Ou seja, evoluímos em movimento.

Nesse capítulo, introduzimos um constructo de vida ativa como modo humano de viver em que o movimento corporal é elemento essencial. O que propomos foi a conservação desse elemento no viver cotidiano, visto que é uma forma de ação original por meio da qual o ser humano se remete ao mundo.

Por isso, este modo de viver que permite que todos sejam ativos, em todos os lugares e diariamente, é o que sugerimos como referencial para as instituições,

em particular a escola, cuja corporeidade de alunos e alunas manifesta-se em um ser cognitivo, social, afetivo, emocional e ativo.

REFERÊNCIAS

ARKSEY, Hilary; O'MALLEY, Lisa. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005. <http://dx.doi.org/10.1080/1364557032000119616>.

BIDDLE, Stuart J. H. *et al.* Health-enhancing physical activity and sedentary behavior in children and adolescents. **Journal of Sports Sciences**, v. 22, n. 8, p. 679-701, 2004. <https://doi.org/10.1080/02640410410001712412>

CHEN, Yan *et al.* Concatenating daily exercise routes with public sports facilities, bicycle lanes, and green spaces: a feasibility analysis in Nanjing, China. **Land**, v. 11, n. 12, p. 1-18, 2022. <https://doi.org/10.3390/land11122251>

CRAIGIE, Angela M. *et al.* Tracking of obesity-related behaviours from childhood to adulthood: a systematic review. **Maturitas**, v. 70, n. 3, p. 266-284, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2011.08.005>

EKELUND, Ulf *et al.* TV viewing and physical activity are independently associated with metabolic risk in children: the european youth heart study. **Plos Medicine**, v. 3, n. 12, p. 2449-2457, 2006. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0030488>

EUROPEAN COMMISSION. **Special Eurobarometer 412: Sport and physical activity**. European Union, 2014. Disponível em: https://data.europa.eu/data/datasets/s1116_80_2_412?locale=en /Acesso em 13 de mar de 2023.

MARQUES, Adilson *et al.* The correlates of meeting physical activity recommendations: a population-based cross-sectional study. **European Journal of Sport Science**, v. 14, n. S1, p. S462-S470, 2014. <http://dx.doi.org/10.1080/17461391.2012.713008>

MATURANA, Humberto. Biologia e violência. In: CODDOU, Fernando *et al.* **Violencia: en sus distintos ambitos de expression**. ed. Santiago: Dolmen Edielones, p. 69-88, 1995.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; YÁÑEZ, Ximena D. **Habitar Humano**: em seis ensaios de biologia-cultural. ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ONOFRE, Marcos. A qualidade da educação física como essência da promoção de uma cidadania ativa e saudável (Calidad de la educación física como esencia para promover la ciudadanía activa y saludable). **Retos**, v. 31, p. 328-333, 2017. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53510>

PAGE, Matthew, J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **British Medical Journal**, v. 372, n. 71, p. 1-8, 2021. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

PRENTICE-DUNN, Hannah; PRENTICE-DUNN, Steven. Physical activity, sedentary behavior, and childhood obesity: a review of cross-sectional studies. **Psychology, Health & Medicine**, v. 17, n. 3, p. 255-273, 2012. <https://doi.org/10.1080/13548506.2011.608806>

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Caderno de Desenvolvimento Humano sobre Escolas Ativas no Brasil**. Brasília, DF: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/ INEP, 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil. **Movimento é Vida**: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Brasília, DF: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. 2017.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SINGH, A. S. *et al.* Tracking of childhood overweight into adulthood: a systematic review of the literature. **Obesity Reviews**, v. 9, n. 5, p. 474-488, 2008. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2008.00475.x>

STRONG, William. B. *et al.* (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. **The Journal of Pediatrics**, v. 146, n. 6, p. 732-737, 2005. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>

WHITEHEAD, Margaret. **Letramento corporal**: atividades físicas e esportivas para toda a vida. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

WHITEHEAD, Margaret. **Physical Literacy definition on the International Physical Literacy Association**. Website IPLA, 2017. Disponível em: <https://www.physical-literacy.org.uk/> Acesso em 13 de mar de 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Global action plan on physical activity 2018–2030**: more active people for a healthier world. Geneva: World Health Organization; Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour**: At a glance. 2020

SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS

Ramon Missias-Moreira

Pós-doutor em Atividade Física e Saúde pelo Centro de Investigação em Atividade Física, Saúde e Lazer (CIAFEL), vinculado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal (FADEUP-2022). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA-2017) com reconhecimento pela Universidade do Minho (2023). Mestre em Saúde Pública pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-2012). Especialista em Atividade Física, Educação e Saúde para Grupos Especiais pela Faculdade da Cidade do Salvador (FCS-2010). Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Infantil pela UniBF (2023). Licenciado Pleno em Educação Física pela UESB (2009). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES-2019). Acadêmico de Biomedicina pela UNIBF (2020-Atual). Professor Permanente no Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Professor Permanente no Programa de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Saúde da Família - RENASF/FIOCRUZ/UECE. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar sobre Saúde, Educação e Educação Física - GIPEEF/UNIVASF/CNPq. Membro da Rede Internacional de Pesquisas sobre Representações Sociais de Saúde (RIPRES), com sede na Universidade de Évora, Portugal. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).
E-mails: ramon72missias@gmail.com / coordenacao@gipeef.com

Janice Zarpellon Mazo

Pós-doutorado em História pela UFRGS. Doutora em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (Portugal). Mestre em Ciência do Movimento Humano pela UFSM. Licenciada em Educação Física. Docente nos cursos de graduação em Educação Física e no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEFID/UFRGS. Líder do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME).

Víctor Arufe-Giráldez

Profesor Doctor en la Facultad de Educación de la Universidad de A Coruña. Editor Jefe de la revista científica Sportis. Director de la Unidad de Investigación UNIDEF. Miembro del Comité de Expertos de Evaluación de Proyecto de Investigación de la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España. Autor de más de 55 artículos científicos y numerosos libros publicados por diversas editoriales. Autor del Blog Educación, Innovación y Emprendimiento. Ha participado en numerosos proyectos de investigación y ha sido invitado como ponente en más de 50 congresos nacionales e internacionales impartidos en México, Cuba, Argentina, Brasil y Portugal. Reconocimiento a la excelencia docente e investigadora de la ACSUG. Premio EDUCA ABANCA Mejor Docente de España en la categoría universidad 2017, 1º Premio SIMO EDUCACIÓN a la Mejor Experiencia de Gamificación 2019 y 1º Premio SIMO EDUCACIÓN a la Mejor Experiencia didáctica innovadora en Educación Superior.

Doiara Silva dos Santos

Professora Adjunta do Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Viçosa. Licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus-BA, 2008. Mestre em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2011. Doutora em Educação Física, University of Western Ontario (UWO), London, Canadá, 2015. Líder do Laboratório de Estudos Olímpicos e Socioculturais dos Esportes (LEOS). Foi bolsista do programa de estudos Emerging Leaders of America (ELAP), Canadá, 2010. Pós-graduada em Estudos Olímpicos na Academia Olímpica Internacional, Olímpia, Grécia (2011). É estudante do curso de Ciências Sociais (UFV).

Nuria Castro-Lemus

Natural de Las Cabezas de San Juan (Sevilla), desde muy pequeña aficionada a la práctica de actividad físico-deportiva y con una clara vocación de maestra. Comienza los estudios de Magisterio con la especialidad de Educación Física y posteriormente realiza un curso puente para los estudios de Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y Deporte, estudios que finaliza en 2001. En 2002 comienza a trabajar en el Colegio Concertado Santa M^a de los Reyes y los estudios de doctorado del Departamento de Educación Física y Deporte. En 2006 gana una plaza en la Universidad de Sevilla de ayudante consiguiendo su plaza como contratada doctora en noviembre de 2018. En el transcurso de su desarrollo profesional se especializa en innovación docente en Educación Física, diversidad, género y cooperación al desarrollo.

Manuela Hasse

Professora Associada com Agregação, Licenciada em Educação Física e Doutora em Motricidade Humana pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (FMHUL). Coordenadora do Centro de Estudos de Desenvolvimento do Desporto (2018-2021) do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades da FMHUL. Atuou como docente colaboradora no I Curso de Licenciatura de Educação Física e Desporto na Universidade Lusíada de Luanda-Angola (2013-2018). Publicação de diversos artigos em revistas nacionais e internacionais assim como de capítulos de livros em Portugal, Europa (Alemanha, Espanha, França e Polónia) e Brasil, autora integrada na Berkshire Encyclopedia of World Sport History, da Berkshire, e na International Encyclopedia on Women and Sports (IEWS) da Macmillan Reference, nos Estados Unidos. Integra prefácios de livros no Brasil e publicação de Textos Didáticos em colaboração.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alcides Vieira Costa

Doutor em Motricidade Humana, com especialidade em Ciências do Desporto, pela Universidade de Lisboa (UL). Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Educação Física pela UFRGS. Docente na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), da UFRGS.

Alice Beatriz Assmann

Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Mestre em Ciências do Movimento Humano. Professora da Rede Municipal de Porto Alegre/RS. Foi professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Pesquisadora do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa em História do Esporte e Educação Física (NEHME) da UFRGS/CNPq e do Observatório do Esporte Paralímpico/UFRGS e do Centro de Memória do Esporte da UFRGS.

Átila Alexandre Trapé

Doutor em Ciências (InterUnidades EE-EERP USP). Mestre em Ciências (Saúde na Comunidade – FMRP USP). Docente na Graduação e Pós-Graduação em Educação Física e Esporte da EEFERP USP. Líder do GEPEFS da EEFERP USP.

Augusto Henrique dos Santos Lima

Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí (UNESPAR). Professor Integrante do Grupo de Pesquisa em Aptidão Física, Saúde e Desempenho Humano.

Bruna Letícia de Borba

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC). Mestre em Educação Física (PPGEF/UFSC) e licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada ao Centro de Memórias da Educação Física e Desporto (UFSC/CDS) e ao Grupo Sôma- Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento.

Carolina Fernandes da Silva

Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta do Departamento de Educação Física, Centro de Desportos (CDS), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC). Líder do Sôma - Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento do CDS/UFSC.

Edison de Jesus Manoel

Livre Docência em Pedagogia do Movimento Humano (USP). Doutorado em Psicologia pela University of Sheffield, Grã-bretanha, Mestrado e Graduação em Educação Física (USP). Professor Titular da Escola de Educação Física e Esporte (EEFE-USP). Um dos líderes do Grupo de Estudo Desenvolvimento da Ação e Intervenção Motora (GEDAIM/USP).

Erick Guilherme Peixoto de Lucena

Doutorando em Educação Física (Área de concentração: Atividade Física Adaptada); Membro do Laboratório de Cinesiologia Aplicada (LCA) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Exercício Físico e Adaptações Neuromusculares (GEPE-FAN) - Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas/SP, Brasil.

Ester Liberato Pereira

Professora Efetiva do Departamento de Educação Física e do Desporto (DEFD) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Unimontes. Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Centro de Memória do Esporte (CEMESP) da Unimontes. Líder do Grupo de Estudos em História do Esporte e da Educação Física (GEHEF/Unimontes/CNPq).

Gabriela Lovis Black

Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Professora Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Fisioterapia pelo Instituto Porto Alegre (IPA). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Pilates, e na área de Fisioterapia atuando principalmente nos seguintes temas: acupuntura, reabilitação, cadeias musculares (GDS).

Giandra Anceski Bataglion

Professora Adjunta da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Vice-coordenadora do Programa de Atividades Motoras para Deficientes da UFAM. Vice-diretora do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos da UFRGS. Integrante do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Pessoas com Deficiência e Atividades Motoras da UFAM.

Janice Zarpellon Mazo

Pós-doutorado em História. Doutora em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (Portugal). Professora Titular da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Centro de Memória do Esporte (CEME) e do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos (OEPES) da UFRGS.

Jair Wesley Ferreira Bueno

Doutorando em Ciências pela Escola de Educação Física e Esporte (EEFE-USP), Mestrado em Ciências (EEFE-USP). Especialização em Aprendizagem Motora (EEFE-USP). Licenciatura Plena em Educação Física (Universidade Paulista). Membro do Grupo de Estudo Desenvolvimento da Ação e Intervenção Motora (GEDAIM/USP).

Joicy Ferreira da Silva

Mestranda pela Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP) da USP. Licenciatura em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física (ESEF-Universidade de Pernambuco). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Saúde (GEPEFS/EEFERP/USP).

Josiana Ayala Ledur

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Licenciada e Bacharela em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Integrante do Centro de Memória do Esporte (CEME) e do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos (OEPES) da UFRGS.

Julia de Ribeiro Bozzetti

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Vinculada ao Grupo Soma - Núcleo de Estudos em Cultura Corpo e Movimento.

Jussara Mannes

Licencianda em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada ao Centro de Memórias da Educação Física e Desporto (UFSC/CDS) e ao Grupo Sôma- Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento.

Lenita Camargo Marinho

Professora Licenciada em Educação Física pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora da Rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS. Estudante de Educação Física Bacharelado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Leonardo Cavalheiro Scarpato

Docente nas Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI) e de cursos de pós-graduação; Preparador físico da Seleção Brasileira de Natação Paralímpica no CPB - Comitê Paralímpico Brasileiro, Rugby em cadeira de rodas; Membro do Grupo de Estudos em Psicologia do Esporte e Neurociências (GEPEN) - Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas/SP, Brasil.

Liziane Nathália Vicenzi

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Mestra em Jornalismo pelo PPGJOR-UFSC. Jornalista formada pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Integrante do Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (Sôma - CDS/UFSC).

Luana Paré Costa

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Integrante do Centro de Memória do Esporte (CEME) e do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos (OEPES).

Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho Dantas

Pós-doutorado (UNESP). Doutorado e Mestrado em Educação Física e Esporte (USP). Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esporte (EEFE-USP). Professor Doutor (EEFE-USP). Um dos líderes do Grupo de Estudo Desenvolvimento da Ação e Intervenção Motora (GEDAIM/USP).

Marco Carlos Uchida

Líder pesquisador do Laboratório de Cinesiologia Aplicada (LCA); Professor Associado do Departamento de Estudos da Atividade Física Adaptada (Deafa) - Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas/SP, Brasil.

Martha Benevides da Costa

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, lotada do Departamento de Educação/ Campus II-Alagoinhas-BA. Líder do Grupo de Pesquisa em Cultura, Escola e Currículo (UNEB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diversidade (UNEB).

Paula Teixeira Fernandes

Líder pesquisadora do Grupo de Estudos em Psicologia do Esporte e Neurociências (GEPEN); Professora Livre Docente do Departamento de Ciências do Esporte na área de Psicologia do Esporte e Neurociências (Graduação e Pós-graduação) - Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas/SP, Brasil.

Raquel Valente de Oliveira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Licenciada e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Integrante do Centro de Memória do Esporte (CEME) e do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos (OEPES) da UFRGS.

Sênior Felipe Mayer Ferraz

Licenciatura Plena em Educação Física e Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Grupo de Pesquisas Socioculturais em Educação Física (GESEF – UFRGS) e do Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (Sôma - CDS/UFSC).

Sérgio Roberto Adriano Prati

Doutor em Educação Física na linha Ajustes fisiológicos e metabólicos do exercício físico pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Atividade Física Relacionada à Saúde (UFSC). Graduado em Educação Física (UEM) e História (UEM). Professor Adjunto C do Colegiado de Educação Física da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí-PR. Líder do Grupo de pesquisa PAFiDH – Programa de Aptidão Física, Saúde e Desempenho Humano da UNESPAR desde 2008.

Tuany Defaveri Begossi

Doutora e Mestra em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Licenciada e Bacharela em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Nova Prata/RS. Integrante do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Integrante do Centro de Memória do Esporte (CEME) e do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos (OEPES).

www.terried.com



@editora_terried



/editoraterried



contato@terried.com



TERRIED