

# KNESIS

Pesquisa básica e aplicada em Educação Física

Faculdades Network – Revista do Curso de Educação Física. Ano 1 | Número 1 | 2012

■ **USO DE IMUNOMODULAÇÃO NO CONTROLE DO DIABETES: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O TRATAMENTO DOS DANOS CAUSADOS POR ESTA DOENÇA**

Rafael Dias Mâncio, Marco Antonio Dias, Rodrigo Eduardo da Silva, Eduardo José Caldeira

■ **CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

Kleber Tüxen Carneiro, Ricardo Leite Camargo

■ **UM ESTUDO SOBRE: A RELAÇÃO ENTRE ESPORTE E ATIVIDADE DE AVENTURA E AS ALTERAÇÕES EMOCIONAIS**

Rodolfo Antonio Zagui, Kleber Tüxen Carneiro, Eliasaf de Assis

■ **OS FUNDAMENTOS DA RESILIÊNCIA NA VIDA DE ERIC LIDDEL EM CARRUAGENS DE FOGO**

Eliasaf Rodrigues de Assis, Kleber Tüxen Carneiro, Miriam Aparecida Nogueira de Assis, Rodolfo Antonio Zagui

■ **ATIVIDADE FÍSICA PARA IDOSOS: UMA QUESTÃO DE QUALIDADE DE VIDA**

Helena Brandão Viana, Miriam de Melo Gonçalves

■ **CLUBE DO "BOLINHA" E DA "LULUZINHA": UMA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Helena Brandão Viana, Wesley Barbosa de Barros, Willdner Ribeiro do Couto, William Garcia Amara





**Revista KNESIS: Pesquisa Básica e Aplicada em Educação Física**  
**Faculdade Network – Revista da Faculdade de Educação Física**  
**ISSN 2316-3917**

Publicação anual da Faculdade Network

A Revista KNESIS: Pesquisa Básica e Aplicada em Educação Física, é uma publicação de divulgação científica na área de educação física, aberta a contribuições de pesquisadores de todo o Brasil e do exterior.

**Mantenedores**

Alexandre José Cecílio  
Profa. Ma. Tânia Cristina Bassani Cecílio  
Maria José Giatti Cecílio

**Reitora da Faculdade Network**

Profa. Ma. Tânia Cristina Bassani Cecílio

**Diretor da Faculdade Network**

Prof. Dr. Pedro Roberto Grosso

**Secretária Geral**

Érica Biazon

**Coord. Do Curso Educação Física**

Prof. Me. Mário Ferreira Sarraipa.

**Consu**

Prof. Dr. Pedro Roberto Grosso  
Prof. Dr. Reinaldo Gomes da Silva  
Profa. Ma. Bárbara Barros Chacur Rodrigues  
Prof. Me. Mário Ferreira Sarraipa  
Prof. Renato Francisco dos Santos Junior  
Prof. Me. João Roberto Grahl  
Profa. Claudia Fabiana Órfão Gaiola  
Profa. Ma. Tânia Cristina Bassani Cecilio  
Profa. Ma. Michele Cristiane Barion de Freitas

**Consep**

Prof. Dr. Pedro Roberto Grosso  
Prof. Dr. Reinaldo Gomes da Silva  
Profa. Ma. Bárbara Barros Chacur Rodrigues  
Prof. Dr. Pedro Roberto Grosso  
Prof. Me. Mário Ferreira Sarraipa  
Prof. Me. João Roberto Grahl  
Prof. Me. Renato Francisco dos Santos Júnior

Profa. Claudia Fabiana Órfão Gaiola  
Profa. Ma. Michele Cristiane Barion de Freitas

**Editores Responsáveis**

Profa. Ma. Tânia Cristina Bassani Cecílio  
Prof. Me. Mário Ferreira Sarraipa.

**Editora Executiva**

Regina Célia Bassani (Network, CRB-8ª/7321)

**Edição e Revisão Textual**

Profa. Dra. Helena Brandão Viana  
Profa. Dra. Angela Harumi Tamaru

**Conselho Editorial**

Profa. Ma. Tânia Cristina Bassani Cecílio  
(Faculdade Network)  
Profa. Dra. Helena Brandão Viana (Faculdade Network)  
Profa. Dra. Angela Harumi Tamaru (Faculdade Network)  
Profa. Dra. Elaine Minatel (UNICAMP)  
Prof. Me. Kleber Tuxen Carneiro (Faculdade Network)  
Prof. Dr. Marcus A. M. Luz (FAMERP-UNIP)  
Profa. Ma. Marília C. Kobal (Faculdade Network)  
Prof. Me. Mário F. Sarraipa (Faculdade Network)  
Profa. Ma. Nilda B.C. Rangel (Faculdade Network)  
Prof. Me. Riller Silva Reverdito (Faculdade Network)

**Assessoria de Comunicação**

Robson Belmonte  
Alzeni Maria Silva Duda Gambeta  
(MTB 37218)

**Editoração Gráfica e Eletrônica**

Robson Belmonte

**Central de Atendimento ao Assinante**

(19) 3476-7676 Ramal 213  
biblioteca@nwk.edu.br



FACULDADE NETWORK

REVISTA KNESIS:

Pesquisa Básica e Aplicada em Educação Física

Faculdade Network – Revista da Faculdade de Educação Física  
Ano 1 | Número 1 | 2012

ISSN 2316-3917



**Revista KNESIS: Pesquisa Básica e Aplicada em Educação Física**  
**Faculdade Network – Revista da Faculdade de Educação Física**  
**ISSN 2316-3917**

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Biblioteca Central da Faculdades Network**  
**por Regina Bassani CRB-8 7321**

Revista KNESIS: Pesquisa Básica e Aplicada em Educação  
Física. – v. 1, n.1 (2012) – Nova Odessa,  
SP: Faculdades Network, 2012-

Anual  
Editada pelas Faculdades Network  
ISSN 2316-3917

1. Educação física - Periódicos. I. Faculdades Network  
(Nova Odessa, SP).

CDD 21ª – 796

## SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b> .....	4
<b>USO DE IMUNOMODULAÇÃO NO CONTROLE DO DIABETES: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O TRATAMENTO DOS DANOS CAUSADOS POR ESTA DOENÇA</b> <i>Rafael Dias Mâncio, Marco Antonio Dias, Rodrigo Eduardo da Silva, Eduardo José Caldeira</i> .....	5
<b>CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL</b> <i>Kleber Tüxen Carneiro, Ricardo Leite Camargo</i> .....	12
<b>UM ESTUDO SOBRE: A RELAÇÃO ENTRE ESPORTE E ATIVIDADE DE AVENTURA E AS ALTERAÇÕES EMOCIONAIS</b> <i>Rodolfo Antonio Zagui, Kleber Tüxen Carneiro, Eliasaf de Assis</i> .....	23
<b>OS FUNDAMENTOS DA RESILIÊNCIA NA VIDA DE ERIC LIDDEL EM CARRUAGENS DE FOGO</b> <i>Eliasaf Rodrigues de Assis, Kleber Tüxen Carneiro, Miriam Aparecida Nogueira de Assis, Rodolfo Antonio Zagui</i> .....	37
<b>ATIVIDADE FÍSICA PARA IDOSOS: UMA QUESTÃO DE QUALIDADE DE VIDA</b> <i>Helena Brandão Viana, Miriam de Melo Gonçalves</i> .....	45
<b>CLUBE DO “BOLINHA” E DA “LULUZINHA”: UMA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> <i>Helena Brandão Viana, Wesley Barbosa de Barros, Willdner Ribeiro do Couto, William Garcia Amara</i> .....	52

## **EDITORIAL**

Com a publicação desta edição, iniciamos o primeiro volume da Revista Knesis – Pesquisa Básica e Aplicada em Educação Física. das Faculdades Network. É um privilégio ter iniciado esse trabalho e promover com o apoio da Diretoria da Network mais um veículo de divulgação científica para a área de Educação Física. Presto meus agradecimentos aos autores deste primeiro volume, especialmente ao professor Dr. Eduardo Caldeira pelo apoio durante toda a formulação da Revista Knesis, indicando inclusive colegas de outras Universidades para participarem do corpo editorial desta. Sem o apoio de um grupo coeso e de qualidade não seria possível dar início a esse trabalho e muito menos continuidade, que é o que desejamos para essa Revista ligada ao curso de Educação Física das Faculdades Network. Neste primeiro volume, estive como editora da mesma e daqui e diante o professor Mário Ferreira Sarraipa irá assumir a edição da Revista Knesis ficando à disposição para colaborar com artigos e revisando o material que a Revista Knesis receber para publicação. A idéia é que esta Revista seja inserida no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas SEER/IBICT, tenha periodicidade e material de qualidade, para em breve conseguir indexação e uma boa qualificação. Nesta edição, os leitores apreciam seis (06) artigos que representam diversas áreas alcançadas pela Educação Física, sendo elas saúde, educação física escolar, temas filosóficos, psicológicos e históricos da Educação Física. Espero que apreciem a leitura, e que cada leitor possa em breve se tornar um autor da Revista Knesis – Pesquisa Básica e Aplicada em Educação Física.

Profa. Dra. Helena Brandão Viana

## USO DE IMUNOMODULAÇÃO NO CONTROLE DO DIABETES: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O TRATAMENTO DOS DANOS CAUSADOS POR ESTA DOENÇA

Rafael Dias Mâncio<sup>1</sup>  
Marco Antonio Dias<sup>2</sup>  
Rodrigo Eduardo da Silva<sup>3</sup>  
Eduardo José Caldeira<sup>4</sup>

### RESUMO

O diabetes mellitus é uma desordem metabólica, caracterizada pela hiperglicemia com deficiência no uso de carboidratos, gordura e proteínas, resultante do comprometimento na secreção e/ou ação insulínica. As conseqüências do diabetes provocam o comprometimento de vários órgãos, causando disfunção ou até mesmo a falência orgânica e óbito. Assim, foi realizado um levantamento qualitativo de artigos que abordam os tratamentos clássicos para o diabetes tipo 1 e também artigos enfocando tratamentos imunorreguladores. Para este levantamento utilizou-se a base de dados PubMed. Também, utilizaram-se as palavras-chave: glândulas salivares; imunoterapia; diabetes tipo 1; complexo antígeno-anticorpo; imunomodulação. Como resultado observou-se que este tipo de diabetes é uma doença crônica e ainda irreversível. Outro dado importante é que sua incidência vem aumentando em todas as populações, atualmente podendo ser 40% superior aos dados oficiais obtidos em 1997. Entre os tecidos afetados por esta doença, têm-se as glândulas, entre eles o pâncreas e as glândulas salivares. Percebendo a íntima relação do diabetes com a diminuição do fluxo e componentes salivares e a eficácia de anticorpos monoclonais anti-CD3 no tratamento desta doença e na manutenção do tecido pancreático, os tratamentos baseados nesta imunoterapia podem também ser uma nova opção para reverter dos danos causados nos tecidos salivares.

**Palavras chave:** complexo antígeno-anticorpo; diabetes mellitus tipo 1; glândulas salivares; imunomodulação; imunoterapia.

### ABSTRACT

*The diabetes mellitus is a metabolic disorder, characterized by the hyperglycemia with deficiency in the use of carbohydrates, fatness and proteins, resultant of the compromise in secretion and/or insulin action. The consequences of diabetes provoke the compromise of several organs, causing dysfunction and death. Thus, the objective of this study was to analyze manuscripts that relate the classical treatment for the type 1 diabetes and also manuscripts focusing the immunotherapy or immunomodulation. For this, was used the scientific database PubMed. Also, were utilized the keywords: salivary glands;*

<sup>1</sup>Aluno do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina de Jundiaí, FMJ, Jundiaí, São Paulo, Brasil. [rafaelmancio@hotmail.com](mailto:rafaelmancio@hotmail.com)

<sup>2</sup> Aluno do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina de Jundiaí, FMJ, Jundiaí, São Paulo, Brasil.

<sup>3</sup>Aluno do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina de Jundiaí, FMJ, Jundiaí, São Paulo, Brasil.

<sup>4</sup>Laboratório de Morfologia dos Tecidos-LMT, Departamento de Morfologia e Patologia Básica da Faculdade de Medicina de Jundiaí, FMJ, Jundiaí, São Paulo, Brasil. **Endereço para correspondência:** Prof. Dr. Eduardo José Caldeira, Rua Francisco Telles, 250 - Vila Arens, Jundiaí, São Paulo, Brasil. CEP: 13202-550 email: [caldeira@fmj.br](mailto:caldeira@fmj.br)

*immunotherapy; type 1 diabetes; antigen-antibody complex; immunomodulation. In the results were observed that the type 1 diabetes is an irreversible and chronic disease. The incidence comes increasing in all the populations, and was observed 40% to more of cases that the official data showed in 1997. The glands are affected by this disease, between them the pancreas and the salivary glands. According to the relation of diabetes and the compromise of flow and components salivary and the efficacy of anti-CD3 monoclonal antibodies for the treatment of this disease, mainly for the maintenance of the pancreatic tissues, this therapy based in the immunomodulation also can be a new option for revert the harmful effects caused in salivary tissues.*

**Keywords:** *antigen-antibody complex; diabetes mellitus, type 1; salivary glands; immunomodulation; immunotherapy.*

## **1 Introdução**

### **Diabetes Generalidades**

O diabetes mellitus tipo 1 é uma desordem metabólica causada por diversos fatores, caracterizada por hiperglicemia crônica com deficiência no uso de carboidratos, gordura e proteínas, resultante do comprometimento na secreção e/ou ação da insulina. As conseqüências do diabetes ao longo do tempo comprometem vários órgãos, podendo causar disfunção ou até mesmo falência e óbito. Pode também levar ao desenvolvimento de complicações crônicas específicas, como a retinopatia com potencial cegueira, nefropatia levando à insuficiência renal, amputações, artropatias e até disfunção sexual. Pessoas com diabetes têm risco aumentado para doenças cardiovasculares, doença vascular periférica e cerebrovascular (NEGRATO & TARZIA, 2010).

Todas essas complicações ocorrem devido a defeitos na secreção de insulina causados pela destruição autoimune das células-beta pancreáticas, causando prejuízo na absorção da glicose pelo organismo. A perda progressiva da função das células beta ocorre ao longo do processo da doença (DIB, 2006).

Assim, a busca por tratamentos alternativos que controlam a hiperglicemia e que também possam reverter os danos ocorridos por esta doença tem sido objeto de estudo de vários trabalhos atuais (LUDVIGSSON, 2009; MEHTA *et al.*, 2010; ILAN, 2010; SHIN *et al.*, NGOC *et al.*, 2011; ABBAS, LICHTMAN & PILLAI, 2008).

Dentro deste aspecto, esta revisão visa realizar um levantamento comparando tratamentos clássicos e os possíveis efeitos benéficos do tratamento imunorregulador no controle do diabetes e de seus danos principalmente em tecidos glandulares, como o pâncreas e as glândulas salivares.

## **2 Referencial teórico**

### **Diabetes e Glândulas Salivares**

O pâncreas é uma glândula que possui dois tipos celulares principais: ácinos que liberam secreções digestivas no duodeno e as ilhotas de “Langerhans”, compostas em parte por células beta secretoras de insulina e glucagon (KEDEES *et al.*, 2009; GUYTON & HALL, 1997).

Evidências mostram que o diabetes mellitus do tipo 1 pode ser desencadeada e estar relacionada com diferentes fatores como obesidade, viroses e inflamações crônicas ou agudas que acometem as células beta do pâncreas, produtoras de insulina. Contudo, é citado que esse tipo de diabetes tem relação com uma resposta autoimune, principalmente pela ação em



cadeia de células T e/ou linfócitos T, resultando na destruição das células pancreáticas (SHIN *et al.*, 2008; BOTAZZO *et al.*, 1998; YOON & JUN, 2005)..

Trabalhos realizados com camundongos espontaneamente diabéticos, animais modelos para o estudo do diabetes tipo 1, mostraram uma condição semelhante à humana, evidenciando também a destruição das células beta pancreáticas produtoras de insulina devido a um infiltrado linfocitário. Os estudos mostraram que a doença pode ser desencadeada juntamente a um processo inflamatório mediado por macrófagos que reconhecem autoantígenos e células T citotóxicas que irão atuar na destruição das células pancreáticas (CHATENOUD *et al.*, 1994; CALDEIRA & CAGNON, 2008; AKIRAV *et al.*, 2011).

Além do pâncreas, e com aspectos similares, têm-se as glândulas salivares que desempenham papel importante na biologia bucal por produzir a saliva. Este elemento fornece água para lubrificação, bem como eletrólitos, muco, compostos antibacterianos e várias enzimas para da cavidade oral. A perda da função normal das glândulas salivares pode resultar em deterioração generalizada da saúde bucal e geral do organismo (HSU & YAMADA, 2010).

A hiperglicemia permanente pode comprometer as glândulas salivares e sua função, levando a uma redução do fluxo salivar. Estudos relacionando o diabetes e as alterações nos componentes salivares em investigações experimentais e clínicas mostraram uma diminuição do fluxo salivar e nos compostos salivares (CALDEIRA, CAMILLI & CAGNON, 2005). A diminuição do fluxo salivar, devido à uma hiperglicemia aguda, pode levar à muitas alterações bucais como o aumento na concentração de mucina e de glicose, diminuição da produção e/ou ação de fatores antimicrobianos, ausência de melatoproteínas, que contém zinco e é responsável pelo constante crescimento das papilas gustativas, aumento da esfoliação de células devido à pouca lubrificação, aumento da proliferação de microorganismos patogênicos, candidíase oral, língua saburrosa, halitose, ardência bucal, doença periodontal, cáries, manchas brancas devido à desmineralização dos dentes, demora na cicatrização de feridas, maior tendência à infecções, ulcerações da mucosa (NEGRATO & TARZIA, 2010). Além de todas estas alterações, a diminuição no fluxo salivar também produz alterações no paladar fazendo com que os pacientes sintam um sabor amargo ou azedo (MESE & MATSUO, 2007).

Em relação à morfologia, análises de glândulas salivares de camundongos diabéticos mostraram que houve uma redução do volume acinar, retardo de crescimento, redução de peso das glândulas parótida e submandibular, diminuição na quantidade de ductos granulares e na densidade de secreção de grânulos, assim como a acumulação de gotículas de gordura nas células acinares e ductos intercalares. Também foi identificado processo inflamatório composto por células mononucleares localizadas ao redor dos vasos sanguíneos, ácinos e ductos (CALDEIRA, CAMILLI & CAGNON, 2005).

## **Tratamentos Clássicos**

O transplante de pâncreas é um tratamento para o diabetes que foi feito pela primeira vez em humanos no ano de 1966. Com a melhoria das técnicas cirúrgicas e pós-operatória o transplante de pâncreas passou a ser uma opção de tratamento para a cura do diabetes, principalmente em pacientes com diabetes tipo 1 (HAN & SUTHERLAND, 2010). Um método alternativo ao transplante de pâncreas é o transplante de ilhotas que é menos invasivo e mais seguro para o paciente (NOGUCHI, 2009).

A diferenciação de células-tronco embrionárias é um tratamento que ainda está em fase de pesquisa, mas o que já se sabe é que as células-tronco embrionárias são células pluripotentes capazes de se diferenciar em todos os tipos celulares do embrião. Há pesquisas

que buscam a geração de tecidos pancreáticos através dessa diferenciação celular (KIM *et al.*, 2010; MFOPOU *et al.*, 2010).

O principal tratamento do diabetes mellitus tipo 1 é a aplicação intensiva de injeções de insulina exógena e também o acompanhamento dos níveis de glicose no sangue. Este é um tratamento que se mostrou adequado, seguro e satisfatório para controlar os níveis de glicose no sangue e que também pode ajudar a prevenir complicações a longo prazo (NOGUCHI, 2009).

Alternativas para o controle do diabetes vêm abordando, por exemplo, um adequado plano alimentar, rotina de exercícios, administração de insulina, monitoramento do tratamento, seguimento e prevenção das complicações crônicas são medidas que devem ser tomadas com o objetivo de prevenir complicações agudas e crônicas do diabetes. Novos análogos da insulina e métodos automatizados e programáveis de liberação desta trouxeram novas perspectivas para o tratamento da doença. Além de um melhor controle glicêmico, esses tratamentos procuram diminuir a variabilidade na liberação de insulina e os efeitos hipoglicêmicos que ainda são obstáculos para se alcançar um tratamento mais próximo do fisiológico do diabetes mellitus. Mesmo apresentando bons resultados, em outros casos não tem se observado recuperação nem tão pouco controle dos níveis glicêmicos, e quando isso acontece outras formas de tratamento devem ser utilizadas na tentativa de controlar os efeitos causados pela diminuição da secreção de insulina (DIB, TSCHIEDEL & NERY, 2008).

## Novos Tratamentos

Vários tipos de tratamentos têm sido usados na tentativa de reverter a hiperglicêmica (CALDEIRA, CAMILLI & CAGNON, 2005), e também na tentativa de preservar a secreção de insulina e proteger as células beta (LUDVIGSSON, 2009; CHATENOU *et al.*, 1994). Conseguir preservar a secreção de insulina residual é importante para manter o equilíbrio metabólico, menor quantidade de complicações agudas e tardias e a melhoria da qualidade de vida. Uma melhora acentuada da secreção de insulina residual pode levar a uma remissão completa ou até mesmo a cura da doença.

A imunoterapia começou a ser testada no final dos anos 1970. Seu efeito foi positivo na preservação da secreção residual de insulina. De lá para cá diversos tratamentos com ciclosporina, imunoglobulinas, azatioprina, linomide, globulina atitimócito e prednisona, photopheresis e antioxidantes tem sido testados, mas seus efeitos foram limitados demais ou apresentaram riscos muito graves (LUDVIGSSON, 2009). Tentativas com imunoterapias específicas também foram feitas.

Um dos processos que desencadeiam o diabetes mellitus é a alteração no complexo CD3 (MEHTA *et al.*, 2010). Este complexo é responsável pela estimulação das células T específicas, por isso, é um dos receptores mais importantes, quando o antígeno é apresentado para as células T (ABBAS, LICHTMAN & PILLAI, 2008). Anticorpos monoclonais contra este receptor podem bloquear ou, pelo menos, modular o processo imunológico, evitando assim o estabelecimento da condição hiperglicêmica (LUDVIGSSON, 2009). Estudos utilizando anticorpo monoclonal CD3 demonstraram que é possível inibir a destruição auto-imune e adiar a diminuição da função das células-beta (MEHTA *et al.*, 2010; KEYMEULEN *et al.*, 2005; HEROLD *et al.*, 2005).

Nestes estudos a diminuição da secreção de insulina foi significativamente reduzida, mas a eficácia do tratamento durou apenas um ano.

Apesar de o anticorpo monoclonal anti-CD3 murino ou OKT-3 ser um anticorpo utilizado em tratamentos para evitar a rejeição em transplantes, seu uso tem apresentado efeitos importantes em relação à produção e regulação de insulina, principalmente pela participação na resposta imune em condições diabéticas. Alguns estudos mostraram que o

OKT-3 pode ter a capacidade de reverter essa doença por induzir a tolerância autoimune, principalmente quando o diagnóstico da doença é feito precocemente (MEHTA *et al.*, 2010; HEROLD *et al.*, 2005; HEROLD *et al.*, 2002). Um estudo recente mostrou que a administração oral do OKT-3 em seres humanos induziu um efeito imunológico dose-dependente nas células T e células dendríticas. A conclusão dos autores foi que a administração oral do OKT-3 é segura e biologicamente ativa em seres humanos, abrindo assim uma porta para tratamentos de doenças autoimunes (ILAN *et al.*, 2010).

Experimentalmente, o uso deste medicamento também tem demonstrado resultados. Um tratamento com anticorpo monoclonal anti-CD3 em camundongos não obesos espontaneamente diabéticos (NOD) inibiu significativamente o processo auto-imune. Em fêmeas NOD adultas, dentro de 7 dias do início do diabetes, o mesmo regime anti-CD3 induziu uma remissão completa da doença em 64-80% dos camundongos (LUDVIGSSON, 2009). Outro estudo comprovou que o uso do anticorpo monoclonal anti-CD3 resulta na modulação transitória e parcial do complexo TCR-CD3, induzindo a remissão da doença em camundongos diabéticos (NOD) (HEROLD, 2005).

### 3 Materiais e métodos

Neste estudo foi realizado um levantamento qualitativo de artigos que abordam os tratamentos clássicos para o diabetes e também artigos enfocando os novos tratamentos imunorreguladores. Para este levantamento utilizou-se como fonte a base de dados PubMed. Também, para esta análise foram usadas as palavras-chave: complexo antígeno-anticorpo; diabetes mellitus tipo 1; glândulas salivares; imunomodulação; imunoterapia.

A seguir, depois de obtidos os artigos, estes foram separados pelo tipo de tratamento para discussão, sendo enfocados os tratamentos clássicos e novas terapias baseadas na imunomodulação.

### 4 Resultados e discussão

O diabetes mellitus é uma doença crônica e ainda irreversível. Outro dado importante e muito preocupante também é que a incidência desta doença vem aumentando em todas as populações, atualmente podendo ser 40% superior à do ano de 1997 (DIB, TSCHIEDEL & NERY, 2008). Entre os tecidos acometidos pelos efeitos da hiperglicemia, têm-se os tecidos glandulares como o pâncreas e as glândulas salivares.

### 5 Considerações finais

Desta forma, a partir dos resultados observados, percebe-se a íntima relação do diabetes com a diminuição do fluxo e componentes salivares e a eficácia de anticorpos monoclonais anti-CD3 no tratamento do diabetes e na manutenção do tecido pancreático, que é similar ao tecido salivar. Assim, os tratamentos baseados na imunoterapia podem também ser uma nova opção para a reversão dos danos causados por esta doença nos tecidos salivares.

**Agradecimentos:** NAPED-FMJ, FAPESP (processos: 2010/51619-2 e 2010/05455-8)

### Referências

ABBAS, A.K.; LICHTMAN, A.H.; PILLAI, S. Imunologia celular e molecular. 6<sup>a</sup> ed. Elsevier: Rio de Janeiro, p. 143. 2008.

AKIRAV, E.M. *et al.* Glucose and inflammation control islet vascular density and beta-cell function in NOD mice: control of islet vasculature and vascular endothelial growth factor by glucose. **Diabetes**. Vol. 60, n.3, p.876-83, 2011.

BOTTAZZO, G.F.*et al.* Evidence for a primary autoimmune type of diabetes mellitus. **Bras. Med. J.** Vol. 42, n. 6147, p. 1253-5, 1998.

CALDEIRA, E.J.; CAGNON, V.H. IGF-I and INS receptor expression in the salivary glands of diabetic Nod mice submitted to long-term insulin treatment. **Cell. Biol. Int.** Vol. 32, n.1, p.16-21, 2008.

CALDEIRA, E.J.; CAMILLI, J.A.; CAGNON, V.H. Stereology and ultrastructure of the salivary glands of diabetic Nod mice submitted to long-term insulin treatment. **Anat. Rec. A. Discov. Mol. Cell. Evol. Biol.** Vol. 286, n.2, p. 930-7, 2005.

CHATENOUD, L.*et al.* Anti-CD3 antibody induces long-term remission of overt autoimmunity in nonobese diabetic mice. **Proc. Natl. Acad. Sci. USA.** Vol. 4;91, n.1, p.123-7, 1994.

DIB, S. A.; TSCHIEDEL, B.; NERY, M. Diabetes Mellitus, Type 1 : from research to clinic. **Arq. Bras. Endocrinol. Metabol.** Vol. 52, n.2, p. 143-5, 2008.

DIB, S. A. Resistência à Insulina e Síndrome Metabólica no Diabetes Melito do Tipo 1. **Arq. Bras. Endocrinol. Metabol.** Vol. 50, n. 2, p. 250-63, 2006.

GUYTON, A.C.; HALL, J.E. **Tratado de Fisiologia Médica.** 9ª ed. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, p. 747. 1997.

HAN, D. J.; SUTHERLAND, D. E. Pancreas transplantation. **Gut. Liver.** Vol.4, n. 4, p. 450-65, 2010.

HEROLD, K.C. *et al.* A single course of anti-CD3 monoclonal antibody hOKT3gamma1 (Ala-Ala) results in improvement in C-peptide responses and clinical parameters for at least 2 years after onset of type 1 diabetes. **Diabetes.** Vol.54, n.6, p. 1763–1769, 2005.

HEROLD, K.C. *et al.* Anti-CD3 monoclonal antibody in new-onset type 1 diabetes mellitus. **N. Engl. J. Med.** Vol. 30;346, n. 22, p.1692-8, 2002.

HSU, J.C.; YAMADA, K.M. Salivary Gland Branching Morphogenesis - Recent Progress and Future Opportunities. **Int. J. Oral Sci.** vol. 2, n.3, p.117-26, 2010.

ILAN, Y. *et al.* Oral administration of OKT3 monoclonal antibody to human subjects induces a dose-dependent immunologic effect in T cells and dendritic cells. **J Clin Immunol.** Vol. 30, n. 1, p. 167-77, 2010.

KEDEES, M.H. *et al.* Differential expression of glucagon and glucagon-like peptide 1 receptors in mouse pancreatic alpha and beta cells in two models of alpha cell hyperplasia. **Mol. Cell. Endocrinol.** Vol. 311, n.1-2, p. 69-76, 2009.

KEYMEULEN, B. *et al.* Insulin needs after CD3-antibody therapy in new-onset type 1 diabetes. **N. Engl. J. Med.** Vol. 352, p. 25, p. 2598–2608, 2005.

KIM, P.T. *et al.* Differentiation of mouse embryonic stem cells into endoderm without embryoid body formation. **PLoS One.** 2010 vol. 30;5, n. 11, p. e14146, 2010.

LUDVIGSSON, J. The role of immunomodulation therapy in autoimmune diabetes. **J. Diabetes Sci. Technol.** Vol 13, n. 2, p. 320-30, 2009.

MEHTA, D. S. *et al.* Partial and transient modulation of the CD3–T-cell receptor complex, elicited by low-dose regimens of monoclonal anti-CD3, is sufficient to induce disease remission in non-obese diabetic mice. **Immunology.** V. 130, n.1, p. 103-13, 2010.

MEHTA, D.S.*et al.* Partial and transient modulation of the CD3-T-cell receptor complex, elicited by low-dose regimens of monoclonal anti-CD3, is sufficient to induce disease remission in non-obese diabetic mice. **Immunology.** Vol. 130, n. 1, p. 103-13, 2010.

MESE, H.; MATSUO, R. Salivary secretion, taste and hyposalivation. **J. Oral Rehabil.** Vol. 34, n. 10, p. 711-723, 2007.

MFOPOU, J.K. *et al.* Recent advances and prospects in the differentiation of pancreatic cells from human embryonic stem cells. **Diabetes.** Vol.59, n. 9, p. 2094-101, 2010.

NEGRATO, C.A.; TARZIA, O. Buccal alterations in diabetes mellitus. **Diabetol. Metab. Syndr.** Vol.15, n.2, p.3, 2010. doi: [10.1186/1758-5996-2-3](https://doi.org/10.1186/1758-5996-2-3).

NGOC, P.K. *et al.* Improving the efficacy of type 1 diabetes therapy by transplantation of immunoisolated insulin-producing cells. **Hum. Cell.** Vol. 24, n. 2, p. 86-95, 2011.

NOGUCHI, H. Pancreatic islet transplantation. **World J. Gastrointest. Surg.** vol.30;1, n. 1, p. 16-20, 2009.

SHIN, S. *et al.* Remission of diabetes by beta-cell regeneration in diabetic mice treated with a recombinant adenovirus expressing betacellulin. **Mol. Ther.** Vol. 16, n. 5, p. 854-61, 2008.

YOON, J.W.; JUN, H.S. Autoimmune destruction of pancreatic beta cells. **Am. J. Ther.** Vol.12, n.6, p. 580-91, 2005.

# CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Kleber Tüxen Carneiro<sup>5</sup>  
Ricardo Leite Camargo<sup>6</sup>

## Resumo

Neste trabalho buscamos identificar a historicidade da Educação Física, perpassando por suas influências Europeias no final do século XVIII e início do século XIX, com os movimentos (ideários) Higienista, Militarista e Esportivista e seus desígnios ideológicos. Concomitantemente, apresentamos também, a evolução da legislação que respaldava as práticas da área e os principais movimentos e correntes pedagógicas que influenciam a Educação Física no Brasil. É neste ‘cenário’ que se configura o presente trabalho, cujo objetivo é trazer reflexões e inquietações para esta área do conhecimento humano que tem se mostrado tão resistente e cética a mudanças ao longo da história.

**Palavras chave:** História, Educação Física, Pedagogia, Ideologia

## Abstract

*In this paper we identify the history of Physical Education, having drawn from its European influences in the late eighteenth and early nineteenth century, with its movements (ideals) in Hygiene, Sports as well Militaristic and ideological purposes. Concomitantly, we also present the evolution of legislation that smoothly transitioned its practices in this area and the main movements and its influence and repercussions the teaching of Physical Education in Brazil. It is with this 'backdrop' that sets the tones for this present study, and whose goal is to bring considerations and concerns for this area of human knowledge, that has proved so resistant and skeptical to change throughout history.*

**Keywords:** History, Physical Education, Pedagogy, Ideology.

## Trajectoria Histórica da Educação Física no Brasil

Seguir os caminhos do que hoje denominamos Educação Física nos permite compreender melhor sua configuração atual e as crenças e ideários a ela vinculados. Se torna relevante esse conhecimento, uma vez que pretendemos apresentar as principais concepções históricas construídas por essa área.

Para conhecer tais concepções, apresentaremos as principais influências pedagógicas e os movimentos ‘ideológicos’ que configuraram esta campo do conhecimento humano. Apresentaremos, assim, ao longo deste texto, os diferentes períodos vivenciados pela Educação Física no Brasil.

Recentemente, Betti (1991, 1997) e Kunz (1989) apontaram que até os dias atuais a Educação Física escolar ainda é confundida com o esporte. A referência de conteúdo para as aulas de Educação Física se limita ao esporte, segundo o olhar da maioria dos alunos e o de alguns profissionais da área, como mostram os estudos por estes empreendidos.

<sup>5</sup> Mestre em Educação Escolar pela UNESP e doutorando pela UNESP, docente nas Faculdades NETWORK. E-mail: [kleber2910@gmail.com](mailto:kleber2910@gmail.com)

<sup>6</sup> Doutor em Educação e Docente na UNESP

Podemos deduzir que esse fato pode ocorrer principalmente devido às influências historicamente construídas pela Educação Física que, dentre muitos movimentos e modismos, anunciou o esporte como conteúdo de referência para a promoção da nação, como o veremos mais à frente.

Estudos de Betti (1991) apontam referências sobre o surgimento da Educação Física, destacando que seu início oficial foi no ano de 1851, com a Reforma Couto Ferraz, que apresentava bases para a reforma do ensino primário e secundário apenas no município da corte.

Iniciamos nossa ‘viagem’ cronológica no final do século XVIII e início do século XIX, período em que a Educação Física no Brasil sofre grande influência do pensamento europeu. Nesse período, em especial no continente europeu, está em construção e consolidação um novo modelo de sociedade – a sociedade capitalista, na qual atividades físicas terão uma conotação especial, assim como argumenta Soares *et al.*, (1992, p. 51):

[...] esse tempo e espaço, ou seja, a Europa de fins do século XVIII e início do século XIX, constitui-se em palco da construção e consolidação de uma nova sociedade – a sociedade capitalista –, onde os exercícios físicos terão um papel destacado.

Destacamos que foram muitos e diferentes movimentos que influenciaram as atividades dessa área, como, por exemplo, as ciências médicas, com o ideário do higienismo, que apresentava o sentido da Educação Física como promoção de uma melhor higiene do corpo para se obter, como resultado, a diminuição das doenças oriundas da falta de cuidados corporais básicos.

[...] o trabalho físico, então, na Europa dos anos oitocentos, passa a merecer atenção das autoridades estatais, e liga-se ao tema dos cuidados físicos com o corpo. E é nesses cuidados físicos com o corpo – os quais incluíam a formação de hábitos como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos – que se faziam presentes, também, os exercícios físicos, vistos exclusivamente como fator higiênico (SOARES *et al.*, 1992, p.51).

De acordo com Darido (1999), outro movimento importante para a Educação Física no Brasil terá início com a importação dos modelos ginásticos europeus - alemão, sueco, francês e inglês. É preciso entender que a ginástica difundida por esses modelos não era destinada às unidades escolares. Assim, através da ginástica, a ainda não denominada Educação Física adentra a escola, como menciona Soares: “[...] A ginástica/educação física praticada não se destinava a uma população escolar, colocando-se, então, a necessidade de se elaborar adaptações e até novas propostas” (SOARES *et al.*, 1992, p.52).

A ginástica, influenciada pelas ciências médicas, passa, então, por uma organização e sistematização e adentra o universo escolar onde futuramente será denominada Educação Física, como apresentaremos no decorrer deste capítulo.

Com o discurso da importância do aprimoramento físico dos indivíduos, ou melhor, de que, com o exercício físico, temos fortalecimento e, conseqüentemente, saúde, a ‘Ginástica’ ganha reconhecimento das demais disciplinas que compõem o currículo.

Soares *et al.* (1992, p. 52) assim descreveram essa mudança conceitual da emergente disciplina:

[...] tiveram o mérito de aliar ao desenvolvimento da ginástica ou educação física na escola a garantia de um espaço de respeito e consideração da área perante os demais componentes curriculares. Dessa maneira, a educação física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, “fortalecidos” pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da pátria. [...] Desenvolver e fortalecer física e

moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela educação física no sistema educacional, e uma das razões para a sua existência. (grifo nosso).

Pouco tempo depois, a Ginástica estava entre as matérias a serem ministradas no ensino primário, e a Dança, no secundário. Mas até os primeiros anos da década de 30 do século XX, a Educação Física limitava-se apenas às escolas do Rio de Janeiro, pois este município, além de hospedar a corte, era também a capital da República.

Ao mesmo tempo em que a Educação Física sofria ‘transformações’, vários estados brasileiros, de maneira geral, nesse mesmo período, realizavam reformulações em seus sistemas de ensino.

Na maioria deles, a Educação Física foi incluída nos currículos escolares sob a denominação de ginástica. A “ginástica” compreendia marchas, corridas, lançamentos, esgrima, natação, equitação, jogos e danças (SOARES, 1996). Várias dessas reformas culminaram nas grandes reformas nacionais que se realizaram a partir de 1930.

Em 1940, o Decreto-Lei 8.072 dispunha sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, e para ministrá-las foi organizada uma instituição denominada “Juventude Brasileira” (BETTI, 1991).

Até meados dos anos 60, o método de Educação Física oficialmente adotado nas escolas brasileiras ainda era de origem militar. Paulatinamente, foram sendo inseridos os métodos ginásticos europeus, principalmente o Método Francês, proveniente da Escola Militar Normal de Ginástica de Joinville-le-Pont, na França, divulgado no Brasil por uma missão militar daquele país.

No Método Francês, a Educação Física era compreendida como:

[...] um conjunto de exercícios com o objetivo de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico através das propostas: jogos, flexionamentos, exercícios educativos, aplicações, esportes individuais e esportes coletivos. (BETTI, 1991, p.75).

Nesse período não existiam profissionais da área de Educação Física, já que não existiam cursos de licenciatura ou bacharelado nesta área. “[...] as aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia.” (SOARES *et al.*, 1992, p.53).

Portanto boa parte da identidade da área foi constituída sob influência do pensamento militar, que apresenta como um dos principais objetivos da Educação Física a preparação física dos homens para melhor rendimento e desempenho, o que resultaria em melhor controle e mais segurança para a nação. “[...] constituía-se, nesse sentido, um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social.” (SOARES *et al.*, 1992, p.53).

Fica explícito que a Educação Física em nosso país sempre sofreu fortes influências do militarismo, pois até a legislação determinava a instrução pré-militar e militar nos estabelecimentos de ensino secundário, e a ginástica era conteúdo disciplinador com o objetivo de ‘adestramento físico’.

[...] nesse período, a Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato que contribuía para não diferenciá-la da instrução física militar. Certamente, também não houve uma ação teórico-prática de crítica ao quadro apontado, no sentido de desenvolver um corpo de conhecimento científico que pudesse imprimir uma identidade pedagógica à Educação Física no currículo escolar. (SOARES *et al.*, 1992, p. 53).



Regida por esse pensamento militar, outra preocupação estava relacionada à ideia da melhoria e aperfeiçoamento da ‘raça’ brasileira. Acreditava-se que a ‘eugenia’ poderia ser alcançada através da prática sistemática e orientada da atividade corporal, por intermédio das aulas de Educação Física.

Outro forte movimento que influenciou a Educação Física no Brasil foi denominado esportivização, que teve início logo após a 2ª Guerra Mundial, mais precisamente no limiar da década de 50, com o Método Desportivo Generalizado, difundido pelo professor Augusto Listello. Esse movimento tinha como principal desígnio inserir o conteúdo esportivo nas atividades desenvolvidas pela Educação Física.

À ‘luz’ do pensamento de Soares *et al.* (1992), fica evidente as intenções presentes nesse movimento:

[...] essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação de educação física aos códigos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.” (SOARES *et al.*, 1992, p. 54).

Tamanha foi a identificação da área com esse movimento que, em pouco tempo, a Educação Física foi confundida com atividades esportivas. Como mencionamos anteriormente, os resultados das pesquisas apontavam o esporte como sendo o principal elemento dessa área.

Logo se criou um binômio Educação Física/esporte que atingiu seu auge a partir da década de 70 e sofreu novamente influências do aspecto político, com a ascensão do Regime Militar.

O slogan mais conhecido da época foi “esporte é saúde”, pois o objetivo do governo militar era investir na disciplina para formar um exército composto por uma juventude forte e saudável. “[...] estreitaram-se ainda mais os vínculos entre esporte e nacionalismo, como por exemplo: a campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970, para promover o país” (BRASIL, 1998, p.21).

Encontramos, no Decreto nº 69.450, de 1971, a ênfase na aptidão física e no reforço da iniciação esportiva nas atividades da Educação Física escolar, visando à descoberta de novos ‘talentos’, porque além da preocupação com a segurança nacional, encontrávamos também um interesse preeminente na projeção política por intermédio dos resultados obtidos nos eventos esportivos internacionais.

Por isso houve um forte investimento econômico na formação esportiva da criança, e a base dessa formação deu-se por intermédio da escola e das aulas de Educação Física.

Diferentemente dos métodos rígidos disciplinadores oriundos da ginástica e do militarismo, encontramos nesse movimento apenas a busca de novos esportistas, o que descaracteriza o ambiente escolar por transformar as aulas em “treinos esportivos”, o professor em técnico e o aluno em atleta. (SOARES *et al.* 1992).

Esse modelo teve grande aceitação entre os professores e tornou-se consenso o esporte como principal conteúdo dessa disciplina. No entanto começaram a surgir novos estudos e reflexões sobre a especificidade da Educação Física na escola e, com eles, os questionamentos sobre o reducionismo da área, que teria apenas como função formar atletas, indo na contramão dos objetivos da escola, cuja preocupação era formar pessoas.

Encontramos também, ao longo da história, respaldo legal para garantir as atividades da disciplina. A Educação Física esteve contemplada na primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu artigo 22, tornando-se

obrigatória para os alunos dos cursos primário e médio, com idade até 18 anos. Não se discute o processo, apenas o resultado final.

Cabe ressaltar os motivos pelos quais a legislação reforçava as práticas da Educação Física, apoiando-se no discurso da necessidade da capacitação física do trabalhador, de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, e que fosse: “[...] ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar.” (CASTELLANI FILHO, 2002, p.06).

Já na Portaria nº 148, do MEC, de 27 de abril de 1967, há uma ampliação no rol de elementos a serem abordados como conteúdos na Educação Física escolar, tais como: ginástica, jogos, desportos, danças e recreação, o que configura um significativo avanço. Entretanto, nessa mesma Portaria, as competições esportivas são admitidas como atividades regulares da Educação Física, configurando mais uma vez um retrocesso e a ênfase nas práticas esportivas de alto rendimento.

Em outros artigos da legislação do MEC – 168 (1956) e 148 (1967) –, admitia-se que as competições esportivas substituíssem as aulas de Educação Física. Dessa forma, configura-se mais uma vez a ênfase no esporte em detrimento do conhecimento sobre as atividades da cultura corporal, que apresentaremos logo mais.

Em 1971, a Lei nº 5692, de 11 de agosto, em seu artigo 7º, deixa de fazer referência ao limite de idade para a prática da Educação Física, e em seu artigo 6º, regulamenta os três níveis de ensino. A prática da Educação Física torna-se facultativa “aos alunos que trabalham mais de seis horas por dia”; “aos alunos maiores de 30 anos de idade; aos alunos que estiverem prestando o serviço militar” e, por fim, “aos alunos incapacitados”, amparados por legislação específica com a apresentação de atestado médico.

Passados 38 anos, ainda encontramos discursos calcados nesse artigo, justificados pelo qual muitos alunos deixam de vivenciar as aulas, não sem contar com a legitimação de um atestado médico, que, em muitos casos, é fraudulento.

Não estamos fazendo juízo de valores sobre os méritos pedagógicos ou didáticos das aulas, apenas destacando o que, a nosso ver, manifesta uma negligência da política educacional que possibilita essa ‘fuga’. Por outro lado, talvez essa seja a única saída para os alunos conseguirem escapar das aulas que reforçam as exclusões e os estigmas encontrados no cenário educacional atual.

Nessa direção, seis anos mais tarde (Lei nº 6503, de 13 de dezembro de 1977), a prática da Educação Física<sup>7</sup> tornou-se facultativa também “às mulheres grávidas” (caberia somente à mulher cuidar dos filhos) e “aos alunos de pós-graduação” (íntima relação com trabalho intelectual, afastando a necessidade da capacitação física para o trabalho profissional).

Já no final da década de 70 e limiar da de 80, inicia-se um grande debate no cenário nacional sobre os caminhos da Educação Física escolar. De acordo com Daolio (1997),

---

<sup>7</sup> Cabe destacar que, sob o olhar legislativo, a Educação Física não se configura como uma disciplina no currículo escolar, pois se fizermos uma analogia com outras disciplinas, não encontraremos a apresentação de nenhuma delas como facultativa. Por exemplo: se um aluno desenvolve sua atividade profissional sendo caixa de uma rede de supermercados, atuação na qual todos os dias lida com as quatro operações numéricas (soma, subtração, divisão e multiplicação), por ocasião desse contato estaria livre de cursar a disciplina de Matemática no ensino regular? Obviamente que não, pois é preciso que o jovem profissional conheça a linguagem lógico-matemática construída ao longo da história da humanidade. Com a Educação Física não deveria ser diferente, todavia nos parece que esta disciplina nunca se tornará um componente curricular no ensino regular sob a ótica da legislação educacional.

[...] com o regresso dos primeiros brasileiros doutorados no exterior, pôde-se perceber o incremento da discussão da Educação Física como disciplina acadêmica. O clássico artigo de Henry, de 1964, trouxe ao debate a necessidade da Educação Física se tornar uma disciplina. (DAOLIO, 1997, p. 27).

O regresso desses pesquisadores, portanto, inaugura uma grande discussão sobre novas ideias e metodologias para o desenvolvimento acadêmico da disciplina de Educação Física. Foi o que observou Daolio (1997):

[...] além dos brasileiros doutorados no exterior, colaboraram para o surgimento de novas ideias, reflexões e propostas metodológicas na Educação Física brasileira a criação dos primeiros cursos de pós-graduação no país, a busca de parte de profissionais de Educação Física por cursos de pós-graduação em outras áreas, sobretudo das ciências humanas. (DAOLIO, 1997, p. 28).

É notória também neste período a diferença do conteúdo teórico que começa a ser disseminado dentro da área. As produções anteriores se restringiam aos aspectos tático-esportivos e biológicos ou fisiológicos do exercício. Desse modo, inaugura-se um novo ‘olhar’ sobre as dimensões do movimento humano.

Portanto inicia-se uma discussão que transcende os limites da ciência biológica, discutindo outras dimensões existentes na complexidade do movimento humano, assim com alerta Daolio (1997):

[...] é interessante observar o conteúdo das publicações da área existente antes e depois desse período. As poucas publicações anteriores referiam-se principalmente às modalidades esportivas de forma técnico-tática, aos tratados de fisiologia esportiva, e a manuais de preparação física. As obras que se seguem a esse período começam a refletir sobre a Educação Física não somente como uma atividade técnica ou biológica, mas a encaram como fenômeno psicológico e social. Devido à própria carência de referencial teórico dentro da área, difundiu-se também uma visão interdisciplinar, a partir da qual as ciências historicamente constituídas ofereciam base teórica para o estudo da Educação Física, do corpo e do movimento humano, destacando-se dentre estas a Psicologia, a História, a Sociologia e a Pedagogia (DAOLIO, 1997, p. 28).

Essas mudanças são impulsionadas principalmente pelo momento histórico/político que o país atravessava na ocasião, que instaurava a redemocratização, e ao mesmo tempo pela demanda e pelo surgimento de cursos superiores de Educação Física, que aumentavam significativamente, segundo destacaram os estudos de Daolio (1997):

[...] Caparroz (1996) afirma que o movimento de crítica que surgiu na Educação Física na década de 80 foi decorrente de dois fatores marcantes. Um deles foi o momento histórico sócio-político da sociedade brasileira a partir dos anos 70, com o processo de redemocratização. O outro fator foi a necessidade da própria área de se qualificar academicamente a fim de suprir as necessidades colocadas pelo mercado de trabalho nas instituições de ensino superior. (DAOLIO, 1997, p. 28).

Nesse cenário surgem autores como Medina (1983), Freire (1989), Castellani Filho (1988), Daolio (1995), Betti (1991), Bracht (1991), Taffarel (1987), Ghiraldelli Junior (1988), Darido (1999), entre outros, apresentando novos ‘olhares’ para a área.

Como resultado desse ‘debate intelectual’, despontam novas propostas pedagógicas para a Educação Física. Passaremos, então, ao próximo item, apresentando as principais correntes teórico-pedagógicas que influenciaram a Educação Física a partir da década de 80.

## As Principais Correntes Teóricas da Educação Física no Brasil

No final da década de 70 e início da de 80, surgem, então, novas propostas pedagógicas para a Educação Física escolar, em oposição aos modelos anteriormente apresentados.

À ‘luz’ da reflexão de Darido e Sanchez Neto (2005), apresentaremos a seguir as classificações das principais abordagens pedagógicas desenvolvidas em seus estudos. É importante lembrar que elas foram influenciadas por diferentes áreas do conhecimento humano.

Iniciamos fazendo referência à *psicomotricidade*, tal como proposta por Jean Le Bouch. Encontramos como principal foco dessa abordagem o ‘mapeamento’ e desenvolvimento das habilidades básicas nas crianças.

É importante ressaltar o respeito desse autor pelo desenvolvimento e aquisição de tais habilidades, o que diferenciava abruptamente sua concepção daquelas verificadas nos movimentos predeterminados pela ginástica e que incluíam os gestos estereotipados encontrados no processo de treinamento de uma habilidade esportiva. Para Le Boulch essa aquisição se dava pelo movimento.

Outra expressiva contribuição nasce com a *abordagem desenvolvimentista*, que apresenta a ‘habilidade motora’ como um dos conceitos mais importantes para a área. O movimento é proposto como meio e fim da Educação Física escolar e tem uma grande preocupação em adequar os conteúdos à faixa etária dos alunos.

As atividades tinham como objetivo o desenvolvimento motor, com as habilidades básicas e específicas, além de jogos, esportes e danças. Seu principal representante é Go Tani, professor titular da Universidade de São Paulo.

Também merece reconhecimento a corrente *construtivista*, que teve como base teórica as contribuições epistemológicas de Jean Piaget para a aquisição do conhecimento, autor a que já fizemos referência na primeira parte do presente trabalho.

Esta última corrente encontra uma expressão diferenciada nos estudos do professor João Batista Freire. Para Freire (1989) a escola deve superar o divórcio da vida cotidiana. O autor propõe que a escola valorize as experiências ou cultura que os alunos trazem como fruto de sua interação com o mundo.

É através dessa abordagem que se inicia a discussão sobre a teoria do jogo dentro da Educação Física escolar, tal como a apresentamos de forma exaustiva no primeiro capítulo deste trabalho. Reafirmam-se, portanto, a importância e a grande contribuição do jogo para a Educação, de maneira geral, e para a Educação Física, de maneira especial.

Encontramos outra importante contribuição na *abordagem crítico-superadora*, que tem como base teórica o marxismo e o neomarxismo e discute a organização social através das lutas de poder.

No Brasil, como principais colaboradores, podemos mencionar Valter Bracht, Lino Castellani Filho e Carmem Lucia Soares. Essa abordagem valoriza a contextualização histórica dos fatos e é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Sugerem que os mesmos conteúdos (conhecimentos sobre o jogo, esporte, dança e ginástica) devam ser apresentados de maneira contextualizada e mais aprofundada ao longo dos anos.

Outra abordagem, apresentada por Darido e Sanchez Neto (2005), é a ‘crítico-emancipatória’. Embora encontremos semelhanças entre as abordagens crítico-superadora e *crítico-emancipatória*, as duas possuem ‘olhares’ diferentes. Na *abordagem crítico-emancipatória*, valoriza-se a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar esses elementos por meio da escola. Há, por exemplo, um enfoque menor nas questões relacionadas à luta de classes.

Os elementos culturais que constituem os conteúdos dessa abordagem são: o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e a capoeira. Propõe-se que esses conteúdos sejam ensinados por

meio de uma sequência estratégica denominada “transcendência de limites” (encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento).

Nessa abordagem não encontramos um ou mais autores específicos que a representem, entretanto várias outras propostas pedagógicas se apropriam de suas reflexões para acrescentar estratégias metodológicas durante as aulas.

Outra importante abordagem, denominada ‘abordagem da saúde renovada’, propõe que o principal objetivo da Educação Física escolar é apresentar os conceitos básicos da relação existente entre atividade física, aptidão física e saúde. Considera também a tomada de consciência dos alunos sobre os benefícios da atividade física para o organismo, ou seja, sugere, através de suas atividades, a autonomia no gerenciamento da aptidão física para todos os alunos, e não somente aos mais aptos, o que resultaria em uma melhor qualidade de vida.

É importante ressaltar que esse movimento tem contribuído de forma expressiva para a divulgação da importância da atividade física no cotidiano das pessoas, e as aulas seriam o ‘caminho’ para essa divulgação. Também nesta proposta não temos um ou mais autores de referência.

Em 20 de dezembro de 1996, é sancionada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Através de seu artigo 26, §3º, essa lei destaca a permanência da Educação Física na proposta pedagógica escolar. “[...] Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.” (CASTELLANI FILHO, 2002, p.22).

Uma das mais recentes abordagens é apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: a abordagem cidadã. Essa proposta, elaborada por um grupo de pesquisadores e professores mobilizados pelo Ministério da Educação e do Desporto, tem como principal objetivo o desenvolvimento da cidadania por intermédio das atividades físicas.

Por meio destes documentos – os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) –, entende-se que a Educação Física na escola é responsável pela formação de alunos que sejam capazes: de participar de práticas corporais, por intermédio das quais possam adotar atitudes de respeito, dignidade e solidariedade; de conhecer, valorizar, respeitar a pluralidade da cultura corporal e dela desfrutar; de reconhecerem-se como elementos integrantes do ambiente.

Os Parâmetros preconizam também que o aluno deve reconhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho existentes nos diferentes grupos sociais; analisar criticamente os padrões divulgados pela mídia; reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, além de reivindicar locais adequados para promover práticas corporais de lazer (BRASIL, 1998).

Localizamos nessa abordagem os seguintes conteúdos de referência para serem desenvolvidos nas aulas: esporte, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo.

Ao avaliar as proposições presentes nos PCNs, Ribas (2002, p.22) afirma que esses documentos apresentam orientações de qualidade para que o professor possa guiar os seus objetivos educacionais. O autor afirma que são documentos básicos e indispensáveis para qualquer ação pedagógica no território nacional.

E mais recentemente, encontramos na Lei nº 10.793, de 01/12/2003, a seguinte determinação sobre as aulas de Educação Física: elas passam a ser facultativas não mais às pessoas que estudam no período noturno, e sim às mulheres com prole, trabalhadores, militares e pessoas com mais de 30 anos.

Como última novidade pedagógica dentro da área de Educação Física escolar, observa-se a nova proposta curricular do Estado de São Paulo. Sua implementação, ou melhor, sua experimentação teve início no ano de 2008 nesta unidade federativa que possui a maior rede

de ensino da América Latina. Finalmente, depois dos movimentos e modismos por que a área passou ao longo de sua história de formação, parece contar com novo olhar e perspectiva em seu componente curricular.

É importante ressaltar que a prática pedagógica dentro da rede estadual, mesmo fazendo referência aos PCNs, não possuía um eixo único de trabalho dentro das ações didáticas para a disciplina. Identificávamos, ao invés de uma, todas as tendências (psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, saúde renovada, abordagem cidadã), de forma que isso resultava em uma crise de identidade para a área.

Essa nova proposta intitulada **perspectiva cultural** define seu papel como descrito na Proposta Curricular, que transcrevemos abaixo:

[...] é nesse sentido que, nesta Proposta Curricular, afirma-se que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes. (PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p.42).

Podemos, assim, afirmar que se cria uma identidade para a área de conhecimento, proporcionando uma referência pedagógica para o trabalho docente nas escolas públicas do estado de São Paulo.

A proposta sinaliza que o aluno deve se apropriar dessa variada cultura do movimento humano em todas as suas dimensões e usufruir de forma consciente e crítica das possibilidades existentes para essa vivência. Deve, ainda, o aluno identificar os problemas enfrentados pelo estilo de vida contemporâneo e apresentar possíveis alternativas, com possibilidades, inclusive, de contextualização. Isso fica explícito no texto da proposta:

[...] no ensino da Educação Física escolar, pode-se partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento e buscar ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente. Desse modo, espera-se levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto no jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se – o qual tem sido denominado “cultura de movimento.” (PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p.42).

Sobre a necessidade da criação dessa ‘universalidade dos conteúdos’ e de uma identidade para a disciplina não nos restam dúvidas. Porém identificamos alguns problemas. Todo e qualquer material didático requer dos profissionais da educação o entendimento de sua função que, em nosso entender, deve balizar e auxiliar as ações pedagógicas docentes e não ‘engessar’ ou impossibilitar mudanças. Melhor dizendo, não podemos fazer desse material o único recurso e desprezar os demais.

Outro perigo existente é tornar o conteúdo universal e ‘assassinar’ a pluralidade, a diversidade. Entendemos que, ao tornar o conteúdo único para todas as unidades escolares, desrespeitam-se as diferentes manifestações culturais existentes nos diferentes ambientes. Um aluno que mora na capital, apenas com experiências urbanas, tem o mesmo repertório de experiências que um aluno morador do interior do estado e estudante de uma escola rural?

Evidentemente que não. Portanto é preciso identificar e respeitar essa diversidade. Vimos, ainda, no decorrer do capítulo, que a Educação Física recebeu inúmeras influências em sua história. Uma pergunta se impõe: como os professores formados nas décadas de 70 ou 80, e até mesmo 90, teriam condições de compreender as novas e tão diferentes perspectivas educacionais para esse novo momento da área, já que conheceram uma disciplina com objetivos completamente diferentes?

Será possível equacionar esse déficit formativo desses profissionais que já estão há tanto tempo no exercício do magistério, como nossa pesquisa apontou? Ficou evidente em nossos resultados a dificuldade em definir o objetivo da disciplina dentro do ambiente escolar e até mesmo o que os alunos devem aprender ao longo dos onze anos de ensino regular.

Isso nos permitiu considerar que, embora os professores encontrem uma proposta sólida, teoricamente falando, sua implementação e aplicação possuem lacunas que precisam ser pensadas e revistas, uma vez que a solidez teórica em si não garante aplicações práticas e seguras.

Entendemos que esta proposta apresenta um novo paradigma à Educação Física, e como bem sabemos, a mudança de paradigma exige, para além da solidez teórica, uma mudança de comportamento e perspectivas sobre os fenômenos.

### **Uma Palavra Final**

Nosso singelo empreendimento, em apresentar um esboço sobre a história da Educação Física no Brasil e as diferentes abordagens que influenciaram e influenciam esta área, teve como principal objetivo apresentar à necessidade de um novo significado para esta disciplina a fim de que ela se consolide dentro do ambiente educacional, sobretudo no que diz respeito às suas pretensões formativas para os alunos.

Ela não pode mais legitimar sua existência com discursos amplos, ou por meio de sentimentos e até unicamente mirando os benefícios, conforme advoga Freire (1989):

[...] dizer, por exemplo, que a Educação Física é importante porque faz a criança usar sua energia excedente, ou porque desenvolve a disciplina, o companheirismo, a responsabilidade, não chega a convencer ninguém de sua importância na escola. Isso tudo é muito vago e discutível.” (Idem, 1989, p. 182).

Todavia ela justificará sua existência quando apresentar a cultura do movimento como um patrimônio cultural humano que é necessário conhecer em três dimensões: como foi desenvolvido ao longo de nossa existência humana, como está sendo apresentado atualmente e quais possibilidades teremos sobre ele em um futuro bem próximo. Isso fica explícito no texto desta nova Proposta Curricular:

[...] se assumirmos que a cultura de movimento produz-se e transforma-se diferentemente em função de significados e intencionalidades específicos, não é possível defender o desenvolvimento da Educação Física escolar de um modo unilateral, centralizado e universal. Pelo contrário, defendemos que a Educação Física escolar deva trabalhar com grandes **eixos de conteúdos**, resumidos e expressos no jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica. A própria tradição da Educação Física mostra a presença desses conteúdos – ou, pelo menos, de parte deles – em todos os programas escolares, e esse fato não pode ser explicado por mera convenção ou justificado por necessidades orgânicas do ser humano. Afirmar que a ginástica existe porque faz bem ao corpo implica reduzir e explicar um fenômeno histórico pelo seu benefício, trocando a consequência pela causa. (PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p. 43).

Deste modo, poderemos conjecturar uma intervenção pedagógica efetiva e apresentar uma práxis transformadora.

### **Referências**

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

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. Brasília: MEC, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, Papirus, 2002.

DAOLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80**. 1997. 97f Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papirus, 1995.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Araras-SP: Topázio, 1999.

DARIDO, S. C.; SANCHEZ NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo, SP: Scipione, 1989.

KUNZ, E. **O esporte enquanto fator determinante da Educação Física**. *Contexto & Educação*. v.15, p.63-73, 1989.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e...”mente”**. 14ª ed. Campinas – SP: Papirus, 1996.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: **Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008.

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

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992

TAFFAREL, C. N. Z. **Criatividade nas aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.



# UM ESTUDO SOBRE: A RELAÇÃO ENTRE ESPORTE E ATIVIDADE DE AVENTURA E AS ALTERAÇÕES EMOCIONAIS

Rodolfo Antonio Zagui<sup>8</sup>  
 Kleber Tüxen Carneiro<sup>9</sup>  
 Eliasaf de Assis<sup>10</sup>

## Resumo

Neste trabalho buscamos identificar e conhecer a relação causal das práticas de aventura sobre os estados emocionais dos praticantes. Buscando dialogar sobre a possibilidade de transferir as experiências encontradas nas melhoras significativas nos estados emocionais para as práticas prosaicas do cotidiano tão conturbado atualmente. Deste modo, o trabalho está organizado inicialmente apresentando uma conceituação etimológica do que entendemos por atividade de aventura, terminologia extensa e de pouco caráter consensual. Não obstante, apresentamos algumas considerações sobre o termo emoções. Posteriormente é apresentado o percurso metodológico de nossa pesquisa qualitativa, cabendo ressaltar um destaque para o instrumento de mensuração da pesquisa, o teste *Profile of Mood State*, (POMS). Em seguida, apresentamos a análise dos dados encontrados na pesquisa e finalizando o trabalho, apresentamos nossas proposições e considerações sobre o estudo desenvolvido.

**Palavras chave:** Emoções, Esporte de Aventura, Inteligência Emocional.

## Abstract

*This work intends to identify and understand the casual relationship in the practice of adventure on the emotional state of participants. Seeking for possibilities of transferring the experiences found in significant improvements in prosaic emotional practices of everyday life so disturbing nowadays. Thus, the work is organized initially presenting a concept of what we mean by etymological adventure activity, extensive terminology and some consensual nature. Nevertheless, some considerations about the term emotion. Subsequently we present the methodological approach of our qualitative research, highlighting the measuring instrument of research: the Profile of Mood State test (POMS). Then, we present an analysis of the data found in the research and finalizing the work, we present our propositions and considerations on the developed study.*

**Keywords:** Emotions, Sport-Adventure, Emotional Intelligence.

## 1 Introdução

*Por isso é que agora vou assim no meu caminho. Publicamente andando. Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar.*

*Thiago de Mello*

A busca pelas atividades de aventura apresenta um considerável crescimento. Isto se deve a inúmeros fatores, tais como: ambientais (degradação dos espaços naturais, restando poucas alternativas), sociais/psicológicos (característica da sociedade hedonista, sempre em

<sup>8</sup> Mestrando pela UNESP. E-mail: [rodolfozagui@gmail.com](mailto:rodolfozagui@gmail.com)

<sup>9</sup> Mestre em Educação Escolar pela UNESP e Doutorando pela UNESP, docente nas Faculdades NETWORK

<sup>10</sup> Mestre em Educação Escolar pela UNESP e Doutorando pela UNESP

busca do prazer momentâneo), mercadológico (treinamentos e suas novas perspectivas), entre outros. Como destaca Marinho (2004):

É crescente o interesse pelo segmento ecoturismo e sua multiplicidade de opções; contudo, entender tal processo, visando à compreensão da busca pela interação da sociedade com a natureza não é tarefa fácil, requerendo, de antemão, um olhar sobre nós mesmos, atento ao que nos liga e nos separa dela (MARINHO, 2004, p.193).

Deste modo, temos observado e buscado compreender os fatores que transcendem aos limites mercadológicos e superficiais, propondo assim, analisar as contribuições que estas atividades poderiam proporcionar (se assim forem tratadas) para o desenvolvimento humano.

Assim sendo, observamos que a prática de atividades de aventura pode oferecer variados benefícios para seus praticantes. Benefícios esses que abrangem todas as dimensões humanas. Segundo Bruhns (2003), ao fazer considerações sobre o significado das sensações e emoções relacionadas às atividades de aventura na natureza, admite-se que, na atualidade, há uma possibilidade de aquisição de um novo estilo de vida, caracterizado pela aquisição de novos hábitos e valores na forma de viver.

Mas falar de desenvolvimento humano é complexo, ambíguo e sobretudo arriscado. Complexo pelas muitas facetas da composição humana, ambíguo por conta das diferentes leituras (teorias) que circundam tais dimensões, e arriscado, por incorrerem no perigo dos discursos reducionistas tão presentes nas análises superficiais.

Logo, tendo ciência de tais perigos, nos limitamos a analisar um dos aspectos do desenvolvimento humano apenas: os estados emocionais, que por si só são tão complexos quanto os demais elementos que compõem as dimensões humanas. Portanto, todo o empreendimento e esforço dos autores neste texto consiste em analisar a relação entre a prática da atividade de aventura e seus desdobramentos no funcionamento/sensações das emoções.

Contudo, ao refletirmos sobre os "impactos" e benefícios presentes nas práticas de atividades de aventura sobre as emoções é preciso pensar sobre as possibilidades de expandir tais melhoramentos para outros segmentos das dimensões humanas.

Dito de outro modo, poderíamos transferir ou aplicar as benfeitorias proporcionadas por essas atividades para o cotidiano das atividades mais prosaicas da vida? Assim nas atividades mais efêmeras do dia a dia; no trabalho ou em casa, pode-se notar que os acontecimentos casuais produzem alterações significativas em nossas emoções, do mesmo que as atividades de aventura, como constatado no presente estudo.

Portanto, os desafios exigidos e presentes intrinsecamente nas atividades de aventura, como: superar limites, traçar planejamentos, cumprir metas, tomar decisões, (entre outros) também estão contidos no modo de vida dos dias contemporâneos. Pois é possível encontrar uma estreita proximidade entre a vida cotidiana e a realidade encontrada em tais práticas de aventura.

Assim sendo, buscamos identificar e conhecer neste trabalho, a relação causal das práticas de aventura sobre os estados emocionais dos praticantes. E buscamos dialogar sobre a possibilidade de transferir as experiências encontradas nas melhoras significativas nos estados emocionais para as práticas cotidiano tão conturbado atualmente.

Deste modo, o trabalho está organizado inicialmente com a apresentação de uma conceituação etimológica do que entendemos por atividade de aventura, terminologia extensa e de pouco caráter consensual. Não obstante, apresentamos algumas considerações sobre o termo emoções.

Posteriormente, é apresentado o percurso metodológico de nossa pesquisa qualitativa, cabendo ressaltar um destaque para o instrumento de mensuração da pesquisa, o teste *Profile of Mood State*, (POMS). Este instrumento tem sido utilizado em psicologia para avaliar os estados emocionais e os estados de humor, assim como a variação a que estão associados.

Em seguida, apresentamos a análise dos dados encontrados no presente estudo, e finalizando o trabalho, apresentamos nossas proposições e considerações sobre a pesquisa desenvolvida.

Em nossa epígrafe apresentamos o texto do poeta Thiago de Mello, com o qual concordamos e comungamos do mesmo sentimento. Parafraseando o poeta, diríamos: não temos um caminho novo, o que temos de novo é o jeito de nos aventurarmos. Que os leitores encontrem em nosso texto uma atividade de aventura para desbravar!

### **Uma busca etimológica**

Quando falamos de esportes e/ou atividades de aventura, é difícil não fazer uma explanação sobre a dificuldade de encontrar um termo que expresse o real significado para essas atividades. Os autores dos textos consultados utilizam inúmeras terminologias, mas muitas delas foram estigmatizadas pelo senso comum. Talvez isso ocorra, por serem atividades incomuns e/ou apresentarem riscos. Ou até mesmo por serem atividades desprovidas de interesse midiático, semelhantemente as grandes e tradicionais modalidades esportivas.

No universo das atividades de aventura há uma grande variação de modalidades, dentre as quais: as atividades de imersão, de voo, de exploração e de verticalidade. Elas são encontradas tanto no meio urbano (como nas academias de escaladas), quanto no meio natural (rochas, cachoeiras, cavernas, mar e rios).

Encontramos diferentes nomenclaturas em literaturas para descrição de tais atividades, como por exemplo: esportes radicais, esportes ecológicos, ecoturismo, esportes de ação, esportes californianos, treinamentos experimentais, práticas corporais de aventura, atividades outdoor, atividades experienciais, novos esportes, esportes extremos, esportes selvagens, esportes de risco, esportes não convencionais, entre outras.

No entanto, hoje a nomenclatura mais aceita e utilizada é AFAN (Atividade Física de Aventura na Natureza) principalmente difundidas pelas autoras Alcyane Marinho e Heloisa Turini Bruhns. Embora reconheçamos a importante contribuição das autoras, essa não é uma decisão consensual, uma vez que engloba inúmeras facetas e diferentes leituras e abordagens teóricas.

Deste modo, é preciso compreender e diferenciar termos como: esporte, jogo e lúdico. Uma vez que temos estudado o fenômeno jogo e seus diferentes imbricamentos e manifestações (esporte, lutas, danças, entre outras), em outras pesquisas por nós desenvolvidas (CARNEIRO, 2003, 2011; CARNEIRO *et al.*, 2005; CARNEIRO & CAMARGO, 2007, 2009).

Embora não intencionemos apresentar tal diferenciação no presente estudo, é preciso ressaltar que uma decisão ou escolha da nomenclatura pode culminar em uma concepção equivocada da terminologia.

Destarte, é preciso buscar um termo que compreenda todas as dimensões das atividades de aventuras. E essa busca é ainda mais acentuada na atualidade, uma vez que temos assistido uma crescente esportivização das práticas de aventura, com incorporação de regras formais, com a gestão das práticas por federações e confederações nacionais e internacionais, proporcionando uma padronização arbitrária e a profissionalização mercadológica com o imperativo categórico dos fins lucrativos.

Não é objetivo do presente estudo, propor uma oposição ou adotar algum viés crítico ao esporte e suas dimensões muitas vezes desumanas. O que estamos propondo aqui é, sobre tudo, que a esportivização não extinga os elementos mais estéticos (na perspectiva de Schiller), apreciáveis e desejáveis da atividade pela atividade (jogo).

Entretanto reconhecemos que, com a ascensão de tais práticas, seria inevitável que algumas dessas atividades de aventura não sofressem modificações e se constituíssem em modalidades esportivas. Até porque algumas das atividades que outrora tinham uma conotação natural (natureza), agora adentram o meio urbano, criando-se assim academias de escaladas artificiais, tirolesa, arvorismos indoor, ascensão e descensão (rapel) em torres, escolas de mergulho em tanques e piscinas, etc.

Assim, embora diferenciemos as atividades que se instituíram como esportes, das atividades que ainda mantiveram seu caráter "natural" (lúdico), em ambientes naturais (ar, neve, água, gelo e terra) ou artificiais (piscinas, muros, torres e etc), ambas foram fundamentais para propagação e crescimento das atividades de aventura de modo geral.

Entretanto por uma questão epistemológica, escolhemos por utilizar o termo EAA (Esportes e Atividades de Aventura). Fazendo uma pequena, mas significativa diferenciação em atividades que já se tornaram modalidades esportivas formais, das quais ainda guardam características naturais da atividade pela atividade (jogo).

Embora neste estudo, abordemos somente a modalidade *Surfe*, dentre tantas presentes nos EAA como sucintamente descrevemos anteriormente, julgamos relevante apresentar considerações gerais sobre a temática, considerando a complexidade e dificuldade etimológica na busca de uma definição terminológica.

## Definindo Emoção

A raiz etimológica da palavra “emoção” vem do verbo latino “mover”, quando adicionado o prefixo “e” quer dizer “movimento para fora”. Isso significa, que a expressão do sentimento interno pode ser expressada como ação, o que corrobora a complexidade do assunto, uma vez que envolve elementos internos que produzem diferentes materializações.

Portanto, conhecer e desmistificar as emoções torna-se uma tarefa árdua e extremamente complexa. E decorre de longa data esta tentativa na história da humanidade, especialmente na cultura ocidental. Para conhecermos melhor esta relação se faz necessário voltarmos os olhos ao mundo grego antigo. É possível encontrar no conceito de *patos* (*pathos*) a idéia de paixão, entendida no âmbito da filosofia helênica como raiz dos males e da infelicidade do homem (REALE, 1999); Ela deve, pois, ser moderada e, quem sabe, dominada.

Inscribe-se neste horizonte, por exemplo, a concepção platônica de alma tripartida, sendo mortais as duas porções correspondentes às emoções – concupiscente e irascível – e imortal (divina) a alma racional (BATISTA & SCHRAMM, 2004).

Assim, pois, a complexa relação emoção–razão tornou-se questão recorrente no pensamento de diferentes filósofos, os quais formularam concepções, as mais variadas, para explicar as origens e o papel das emoções na condição humana. Este foi, precisamente, o caso do pensador francês René Descartes, que, em suas “Meditações Metafísicas”, chega à concepção de uma substância pensante (*res cogitans*) completamente separada da "substância do mundo" (*res extensa*), facultando, assim, uma genuína cisão entre corpo e mente (DESCARTES, 2000).

Para Descartes, a *res cogitans* pertence à razão e ao pensamento, enquanto ao corpo (*res extensa*) pertencem as emoções, caracterizáveis como confusas e não aceitáveis em relação aos conteúdos de verdade. Ao contrário, o filósofo Baruch de Spinoza concebia que a "substância pensante e a substância extensa são uma mesma substância, ora compreendida como um atributo, ora como outro" (SPINOZA, 1997). Nesses termos, razão e emoção – e, de resto, a própria constituição orgânica – pertenceriam a uma mesma natureza.

De um problema genuinamente filosófico, as relações entre corpo e mente e entre razão e emoção passaram a ser também investigadas no âmbito teórico de outros saberes, como a

psicologia, a psicanálise e a biologia, a partir da segunda metade do século XIX e princípios do século XX.

Buscamos apresentar esta pequena incursão na filosofia, reportando-nos a história por que ela nos auxilia a ratificar a complexidade de elementos que compõe os estudos sobre as emoções. Embora nosso trabalho não dê conta de abordar todos os elementos que compõe a temática e nem o objetivo da investigação, o que buscaremos apresentar são algumas considerações elucidativas que forneceram subsídio para o presente trabalho.

Assim, ao apresentar uma conceituação para as emoções, Fiamenghi (1994, p. 1) confirma a complexidade e intensidade do assunto ao descrevê-las como: as emoções são de grande complexidade e causam mudanças profundas em todo nosso corpo que influenciam a percepção, aprendizagem e desempenho.

Nesta ótica, diferentemente de alguns pensadores (filósofos) apresentados anteriormente, as emoções estariam intrinsecamente ligadas às reações orgânicas da composição humana. Sendo assim, as emoções podem afetar os estímulos sensoriais, elementos fundamentais que ajudam o indivíduo a organizar e interpretar as impressões do seu meio. Como destaca Damásio (1996, p. 163):

Pense no seguinte: se vier a saber que o animal ou a situação X causa medo, você tem duas formas de se comportar em relação a X. A primeira é inata, você não a controla; além disso, não é específica de X: pode ser causada por um grande número de seres, objetos e circunstâncias. A segunda forma baseia-se na sua própria experiência e é específica de X. O conhecimento de X permite-lhe pensar com antecipação e prever a probabilidade de sua presença num dado meio ambiente, de modo a seguir evitar X antecipadamente, em vez de ter de reagir a sua presença numa emergência.

Portanto, segundo o pensamento do autor, as emoções possuem também uma conotação de aprendizado, ou seja, podem ser aprendidas a partir de experiências e circunstâncias vividas. Rompendo com o pragmatismo categórico que afirmam que as emoções são apenas instintivas.

Assim sendo, algumas reações podem ser inicial ou puramente de sobrevivência “instintiva”. O que Damásio (1996) chama de inato. Entretanto, quando já se experimentou determinada emoção, o ser humano pode refletir (tomar consciência) sobre a mesma e rever (aprender), modificando suas reações frente a determinadas circunstâncias; gerando, assim, o que alguns estudiosos denominam como inteligência emocional.

Cabe ressaltar que as emoções possuem diferentes manifestações. A maneira como agimos quando sentimos prazer e felicidade é diferente de como reagimos quando sentimos tristeza e ira. Cada sentimento gera um determinado comportamento. Como destaca Goleman (1995, P. 310): “[...] cada grande emoção, tem sua assinatura biológica característica, um padrão de alterações avassaladoras no corpo, à medida que a emoção excede e um tipo exclusivo de sinais que o corpo automaticamente emite quando sob a emoção”.

Para uma melhor compreensão elucidativa dessas diferentes manifestações, apresentamos uma conceituação das diferentes emoções, descrita por Goleman:

IRA – fúria, revolta, ressentimento, raiva, exasperação, indignação, vexame, acrimônia, animosidade, aborrecimento, irritabilidade, hostilidade e talvez no extremo, ódio e violência patológica.

TRISTEZA – sofrimento, magoa, desanimo, desalento, melancolia, auto-piedade, solidão, desamparo, desespero. E quando patológica, severa depressão.

MEDO – ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, consternação, cautela, escrúpulo, inquietação, pavor, susto, terror e como psicopatia, fobia e pânico.

PRAZER – felicidade, alegria, alívio, contentamento, deleite, diversão, orgulho, prazer sensual, emoção, arrebatamento, gratificação, satisfação, bom humor, euforia, êxtase e no extremo, mania.

AMOR – aceitação, amizade, confiança, afinidade, dedicação, adoração, paixão, ágape.

SURPRESA - choque, espanto, pasmo, maravilha.

NOJO – desprezo, desdém, antipatia, aversão, repugnância, repulsa.

VERGONHA – culpa, vexame, mágoa, remorso, humilhação, arrependimento, mortificação e contração ( GOLEMAN, 1995, p. 303).

O autor advoga ainda, a importância da descoberta desta classificação. Completando:

A defesa da existência de umas poucas emoções básicas depende em certa medida da descoberta por Poul Ekman, na Universidade da Califórnia, em San Francisco, de que as expressões faciais de quatro delas (medo, ira, tristeza e alegria) são reconhecidas por povos de culturas de todo o mundo inclusive povos pré-letrados supostamente intocados pela exposição ao cinema ou televisão – o que sugere sua universalidade (GOLEMAN, 1995 p. 304).

Embora consideremos de extrema relevância a classificação das diferentes emoções proposta por Goleman, consideramos o assunto complexo e multifacetado, como mencionado anteriormente. Deste modo, retomamos a discussão sobre os elementos biológicos (anatômicos, neurais, fisiológicos) buscamos expandir o pensamento de estudiosos que empreenderam o desvendar da gênese dos mecanismos orgânicos das emoções.

Assim sendo, não poderíamos deixar de destacar Antonio Damásio, considerado um autor clássico no que tange ao tema emoções. São notáveis suas contribuições nas ciências médicas para compreensão deste tema.

Deste modo Damásio (1996) destaca que William James, estudioso das emoções, postulou a existência de um mecanismo básico, inflexível e congênito, independente de estímulos externos, diferenciando as emoções sentidas na infância como “emoções primárias” e as emoções adultas de “secundárias”. E levantou a hipótese de que as emoções primárias encontram-se instaladas inatamente, e que estamos pré-programados para reagir com uma emoção quando certas características dos estímulos do meio são detectadas.

Destaca o autor ainda:

Exemplo dessas características são o tamanho (animais de grande porte); uma grande envergadura (águias em vôo); o tipo de movimento (como o dos répteis); determinados sons (como rugidos); certas configurações dos estados do corpo (a dor sentida durante um ataque cardíaco). Essas características, individualmente ou em conjunto, seriam processadas e depois detectadas por um componente do sistema límbico do cérebro, digamos, a amígdala (DAMÁSIO, 1996 p. 160).

Assim, as amígdalas são objetos de estudo desde longa data, e inúmeras pesquisas comprovam de igual modo a ligação da amígdala com as emoções.

[...] podem ser encontrados no trabalho de Heinrich e Paul Bucyl [...] que estabeleceram envolvimento das amígdalas e as emoções também descritas por Wilder Penfield e de Pierre Gloor e Erik Hlagren e [...] de forma mais abrangente, por Joseph LeDoux, entre outras contribuições para o campo que incluem as de E. T. Rolls, Michael Davis Squire e equipe ( DAMÁSIO, 1995 P. 163).

A descoberta deste sistema descrito por esses estudiosos foi de grande valia na busca da compreensão e da diferenciação primária e secundária dos mecanismos das emoções, ajudando inclusive outras áreas do conhecimento (ciências humanas) para compreensão do fenômeno.

O que possibilitou, inclusive, o engendramento de sinais (externalizados) e indicadores que auxiliam no reconhecimento de mudança ou alterações orgânicas ocasionadas pelas emoções/sensações. Alguns desses indicadores são: mudanças na cor da pele, vaso constricção e vaso dilatação do sistema circulatório, aceleração ou diminuição dos batimentos cardíacos e da respiração, dilatação e contração da pupila, resposta pilo-motora, contrações gastrointestinais, tremores, pressão e tensão muscular, variações na composição sanguínea; pois há mudanças no açúcar, equilíbrio do ácido-base e quantidade de adrenalina, entre outros.

Entretanto, como já destacamos anteriormente, o campo das emoções pressupõe também a possibilidade de aprendizado; ou seja, as emoções não correspondem tão somente a estímulos inatos ou estruturas biológicas determinadas. Elas são também produtos de um processo de aprendizagem o qual a espécie humana esta destinada a sofrer: o aprender.

Destarte, o dualismo e a dicotomia presentes no pensamento de alguns filósofos, como os mencionados no início do texto, desaparecem, pois a razão e a emoção, o corpo e a mente, são elementos constituintes de um único ser humano. Até por que a própria emoção pode também sofrer influência do aprendizado desenvolvido pela razão. Logo, pode-se também articular a sentença “existo e por este motivo penso”; o quê, dito de outro modo, sustenta a afirmação de que a consciência da existência (produto da razão) permite-me a percepção (produto das emoções/sensações), o compreender, e o perceber. O que leva a impulsionar-me na busca do sentido na existência.

Portanto, insistimos neste ponto, até as emoções tratadas tão categoricamente como subjetivas, estão sujeitas ao desenvolvimento do aprendizado; e não somente "reféns" de sistemas inatos e pré-concebidos ao determinismo biológico. Sendo assim, podemos afirmar que as emoções são de alguma forma educáveis.

E sendo educáveis, elas, as emoções, ganham uma conotação diferente de indivíduo para indivíduo. De acordo com o funcionamento e especificidade de cada ser. E, portanto, um mesmo ambiente pode gerar diferentes percepções, dependendo do estado interno de cada indivíduo (psicológico e biológico).

E, nos aproximando mais da especificidade desta pesquisa, apresentaremos a seguir uma aproximação entre os EAA (Esporte e Atividade de Aventura) e seus imbricamentos nas manifestações das emoções.

### **As emoções tão perceptíveis nos EAA**

Os esportes e atividades de aventura (EAA), de maneira geral tendem a produzir, um ambiente muito rico e fecundo para construção e aquisição de habilidades e competências das diferentes capacidades humanas. Portanto, este ambiente produz possibilidades para o desenvolvimento de ações como: superação, cooperação, autoconfiança e tomada de decisão, entre outras.

A evidência deste fato produziu o despertar das grandes empresas e corporações para produzirem em seus funcionários tais habilidades e competências. Assim nota-se o crescimento e o reconhecimento dessas atividades para estimularem o desenvolvimento de seus colaboradores.

Isso justifica a grande procura com que estas corporações têm recorrido aos EAA para estimular e despertar nos funcionários “competências empresariais”, jargão da área de *management* para descrever, por exemplo: liderança; uma melhor relação interpessoal e intrapessoal; comunicação; administração de conflitos; participação nas tomadas de decisões; planejamento; otimização de recursos; comunicação; criatividade; comprometimento; estabelecimento de metas; persistência; eficiência; novas habilidades. Isso, segundo Goleman (1995, p. 13), ressalta:

[...] como as forças de mercado que estão remodelando nossa vida profissional começam a valorizar a inteligência emocional para um melhor desempenho no trabalho; e como as emoções nocivas são tão danosas a nossa saúde física quanto fumar desbragadamente e como o equilíbrio emocional preserva nossa saúde e bem estar.

Sendo assim, têm se verificado que determinados comportamentos, engendrados pelos ambientes dos esportes e atividades de aventura, podem oferecer respostas emocionais positivas, trabalhando o domínio das reações e desenvolvendo o que alguns denominam como inteligência emocional.

Mas talvez, a constatação desta necessidade pelo mercado inconscientemente revele uma terrível constatação da realidade dos destemperos e descontroles emocionais tão característicos da modernidade. Temos assistido o crescimento abrupto das doenças psicossomáticas, e ao aumento da violência e agressividade.

Não acreditamos num papel redentor dos EAA. Todavia eles têm se revelado como uma importante ferramenta pedagógica deste cenário tão desalentador. Mesmo se apropriando de maneira utilitarista dos EAA, ainda assim, as empresas se tornam importantes difusoras e legitimadoras da eficácia desta prática a caminho do equilíbrio ou da busca pela inteligência emocional.

A modernidade tem produzido drásticas mudanças, inclusive no que tange às emoções. Basta observarmos o aumento das exigências em busca de uma suposta “vida melhor”, ainda mais acentuadas pelas longas jornadas de trabalho. São horas e horas em que se permanece ausente do lar, sobre a égide do ter em detrimento do ser.

Deste modo, o desejo ou busca pelos EAA, ligado ao seu fecundo ambiente que sinaliza para o desenvolvimento de habilidades e competências rumo à inteligência emocional, apontam como uma alternativa plausível de transformações sociais e pessoais.

Partindo desses pressupostos, apresentamos os aspectos metodológicos que nortearam nossa pesquisa

### **Aspectos Metodológicos da Pesquisa**

O presente trabalho discorre sobre um estudo que investiga as possíveis alterações nos estados emocionais a partir da vivência dos EAA, especificamente neste caso, na modalidade Surfe. Assim buscou-se identificar se existe uma causalidade de alterações nos estados emocionais com a prática do Surfe.

Cabe questionar ainda se essas possíveis transformações são passíveis de aplicabilidade e extensão para outros segmentos da vida, o que em nosso entendimento contribuiria com a melhoria das relações *inter* e *intrapessoais*.

Levando em consideração que o presente trabalho decorre de um estudo sobre as alterações nos estados emocionais (e quando nos referimos ao campo das emoções essencialmente discutimos elementos subjetivos), buscamos apresentar os aspectos qualitativos desta dimensão humana auxiliados por um instrumento que nos permitisse quantificar, ou melhor, mensurar as emoções.

Segundo Mayring (2002), existem seis delineamentos da pesquisa qualitativa: estudo de caso, análise de documentos, pesquisa-ação, pesquisa de campo, experimento qualitativo e avaliação qualitativa. Nós elegemos a pesquisa de campo, que nos permitiu delimitar nosso objeto (as emoções) dentro de um ambiente que consideramos profícuo para o afloramento e percepção das emoções os EAA (Esportes e Atividades de Aventura).

Sob a ótica das ciências sociais empíricas existem três aproximações principais para compreender o comportamento e os estados subjetivos: a) observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; b) criar situações artificiais e observar o comportamento



diante das tarefas definidas para essas situações; c) perguntar às pessoas sobre o seu comportamento, o que fazem ou fizeram e sobre os seus estados subjetivos, o que, por exemplo, pensam e pensaram. Sendo esta última, mais conjugada com nossa pesquisa.

### **A adequabilidade do instrumento de mensuração**

Como instrumento para coleta de dados utilizamos, o teste POMS (*Profile of Mood State*), desenvolvido por Mc Nair, Lorr e Droppleman (1971, apud VIANA, ALMEIDA & SANTOS, 2001). Este instrumento tem sido utilizado pela psicologia para avaliar os estados emocionais e os estados de humor, assim como a variação a que estão associadas. A versão utilizada neste estudo é composta por 42 itens, onde para identificar cada escala de emoção foram utilizados os seguintes adjetivos:

Escala de emoção a ser diagnosticada: Tensão-ansiedade (T) é composta pelos adjetivos: tenso, tranquilo, nervoso, impaciente, inquieto e ansioso. Descrevem aumentos da tensão músculo-esquelético, maior rigidez muscular, dores no estômago, transpiração, tremor. Complementa Davidoff (2001, p. 391) que essas respostas são denominadas reações autônomas, porque são realizadas pelo sistema nervoso autônomo (SNA). E define ansiedade como uma emoção caracterizada por sentimentos de antecipação de perigo, tensão e sofrimento e por tendência de esquiva ou fuga.

Escala de emoção a ser diagnosticada: Depressão-melancolia (D) representada pelos seguintes adjetivos: triste, desencorajado, só, abatido (deprimido), desanimado, infeliz, imprestável, sem valor, miserável, inútil, culpado, apático. Caracterizada por um estado emocional de desânimo, tristeza, infelicidade e solidão. E fisiologicamente tem ligações ao funcionamento inadequado dos neurotransmissores *serotonina, noradrenalina e dopamina*

Escala de emoção a ser diagnosticada: Hostilidade-ira (H) é representada pelos adjetivos: irritado, mal humorado (rabugento), aborrecido, furioso, com mau feitio, e enervado. Corresponde a um estado de humor de cólera e antipatia relativamente aos outros ou algo. Davidoff (2001, p. 391) define essa escala como uma emoção caracterizada por fortes sentimentos de contrariedade, os quais são acionados por ofensas reais ou imaginárias.

Escala de emoção a ser diagnosticada: Fadiga-inércia (F) por sua vez é representada por um estado de cansaço, inércia e baixa energia. É formado pelos adjetivos: esgotado, fatigado, exausto, sem energia, cansado e estourado.

Escala de emoção a ser diagnosticada: Vigor - atividade (V) relaciona-se com um estado de energia e vigor físico e Psicológico. Compõe-se dos seguintes adjetivos: animado, ativo, enérgico, cheio de vida, alegre e cheio de boa disposição.

Escala de emoção a ser diagnosticada: Confusão-desorientação (C) caracteriza-se por um estado de confusão e baixa lucidez. Compõe-se pelos adjetivos: confuso, embaralhado, desorientado, inseguro, competente e eficaz.

Cada adjetivo é avaliado numa escala de 5 pontos (0=Nunca; 1=Um pouco; 2=Moderado; 3=Bastante; 4=Muitíssimo). Todos os itens são contados na mesma direção, com exceção de um item na escala Tensão (tranquilo) e dois na escala Confusão (eficaz e competente). Nestes casos, a resposta ao item deve ser invertida antes de se adicionar aos restantes.

### **Procedimento para coleta de dados**

Os dados foram tabulados com o auxílio do programa Excel, possibilitando assim a avaliação da pontuação individual de cada adjetivo presente na escala de emoção (pontuação do grupo de adjetivos referente a emoção). Para uma melhor visualização e comparação dos

dados encontrados, foram utilizados gráficos e tabelas comparativos do anterior e o posterior à prática dos EAA.

O teste foi aplicado em 2 momentos, sendo o primeiro anteriormente a vivência do EAA (especificamente na modalidade Surfe), onde os pesquisados relatam as emoções sentidas no cotidiano dos últimos 7 dias; e o segundo momento ocorre após a vivência da atividade. Cabendo ressaltar, que os dados coletados posteriormente a vivência eram colhidos ainda no local onde a vivência foi desenvolvida.

### **Características dos participantes da pesquisa**

Participaram 14 sujeitos para o desenvolvimento desta pesquisa. Sendo o público alvo pesquisado com idades que variam entre 25 e 45 anos, todos com nível superior de escolaridade e de ambos os gêneros.

### **Local da coleta de dados da pesquisa**

A coleta de dados ocorreu na praia de Bora-Bora, localizada na cidade de Boracéia, município que compõe a região norte, do litoral paulistano.

### **Uma visão geral das mudanças nos estados emocionais a partir da vivência**

Apresentamos anteriormente todas as categorias de escalas emocionais, descrevendo cada um dos adjetivos que compõe as classes (grupo) de emoções pesquisadas.

Destarte, agora, vamos apresentar uma comparação geral da pontuação anterior a prática da atividade e o resultado posterior a ela. Dito de outro modo, para compreendermos melhor as mudanças ocorridas, antes da prática e depois dela, apresentaremos uma tabela e um gráfico que permite ao leitor visualizar de forma mais clara estas alterações.

Como podemos observar a seguir:

**Tabela 1** - Comparação geral das alterações dos estados emocionais

	TENSÃO	DEPRESSÃO	HOSTILIDADE	FADIGA	VIGOR	CONFUSÃO
ANTES	110	45	38	49	235	66
DEPOIS	39	7	2	65	273	46

Deste modo, observamos, por exemplo, no grupo referente a emoção Tensão-ansiedade (T) uma pontuação anterior a prática aferida em 110 pontos e em seguida a ela esta pontuação decaiu para 39 pontos, com uma considerável diminuição de 71 pontos no total.

Pensemos no estilo de vida contemporâneo, quantas vezes assistimos e observamos os "sequestros" emocionais surgidos em circunstâncias prosaicas da vida. Parece-nos que as tensões e ansiedades produzidas pelo estilo de vida atual têm muitos malefícios e cicatrizes.

O quão benéfico seria se a experiência vivenciada a partir dos EAA com uma redução abrupta nestes estados emocionais (tensão - ansiedade) se estendesse para o interior das outras atividades cotidianas. Poderíamos visualizar uma melhora expressiva na qualidade das relações inter e intrapessoais, como advoga o autor:

Todo ser humano constrói uma inteligência, mas nem todos desenvolvem qualitativamente as funções mais importantes, tais como pensar antes de reagir,

expor e não impor as ideias, gerenciar os pensamentos, resgatar a liderança do eu nos focos de tensão, filtrar estímulos estressantes (CURY, 1998, p. 25).

Na mesma ótica, observamos também, a escala se refere a Depressão – Melancolia (D) que antes da prática obtiveram uma somatória de 45 pontos, enquanto a pontuação posterior a prática somou uma redução para 7 pontos, apresentando uma diminuição interessantíssima de 38 pontos.

Especialistas afirmam que a depressão é um problema de saúde pública e tem afetado milhares de pessoas, levando em alguns casos a óbito. A excessiva exteriorização (busca de elementos externos) vez do homem atual, um estranho de si mesmo, como destaca o autor:

[...] o homem do século XXI, que navegará cada vez mais pelo espaço e pela *Internet*, terá infelizmente cada vez mais dificuldade de navegar para dentro de si mesmo, de se interiorizar e de se repensar, de superar seus estímulos estressantes e de falar de si mesmo. Talvez ele só consiga se interiorizar e falar de si mesmo, como já tem acontecido, quando estiver diante de um psiquiatra ou de um psicoterapeuta (CURY, 1998, p. 39).

Assim a experiência provada a partir do surfe produziu em nossos pesquisados uma expressiva diminuição no estado depressivo. Deste modo podemos afirmar que o contato com os EAA de alguma forma produz um *re-olhar* para dentro, um arrebatamento (absorção) emocional, semelhante ao produzido pelo jogo, como destaca Carneiro (2009, p.35), produzindo uma catarse, efeito "curativo" e em nosso entendimento uma boa ferramenta para o combate a estados de depressão e melancolia.

Outro estado emocional estudado foi a Hostilidade – Ira (H) que antes da atividade apresentou a soma de 38 pontos e após a atividade, caiu para 2 pontos. Obtendo, assim, uma diminuição e alcançando a marca de 36 pontos; demonstrando que com os EAA os participantes diminuem seu estado de cólera e antipatia em relação aos outros de maneira expressiva.

Do mesmo modo, outra escala de emoção empreendida por nossa pesquisa encontra-se a referente à Fadiga – Inércia (F), que sinalizou antes da atividade o total de 49 pontos; após ela apresenta 65 pontos, demonstrando uma inversão em relação às outras escalas, tendo um aumento de 16 pontos; o que, em nosso entendimento, ocorre pela exigência corporal e complexidade da prática do surfe.

Ao analisar a escala de emoção Vigor – Atividade (V) que anteriormente a atividade apresenta uma pontuação de 235 pontos e posteriormente á ela demonstra um aumento alcançando os 273 pontos, com um aumento de 37 pontos.

É interessante observar que, (mesmo considerando-se o esforço fisiológico presente neste tipo de atividade), verificando-se a escala do estado de Vigor, que possivelmente ao término das atividades pudesse diminuir, podemos constatar um aumento, o que se contrapõe a lógica da fisiologia e dá destaque à boa disposição, com aumento de 11 pontos.

No grupo (família) das emoções ligadas à Confusão – Desorientação (C), a última classe de emoções estudada, antes da atividade obteve-se 66 pontos, depois da atividade 46 pontos, apresentando um declínio de 20 pontos, reforçando que a prática dos EAA melhora a lucidez e a organização das idéias e tomadas de decisões.

Cabe ressaltar ainda, que alguns resultados obtidos pelo presente estudo, sinalizam para a grande contribuição e melhora nos estados emocionais dos participantes, podendo contribuir para respostas emocionais contidas na vida cotidiana. O que corrobora a hipótese de nosso objetivo, de que a aplicabilidade e extensão de tais experiências para outros segmentos da vida contribuiria com a melhoria das relações inter e intrapessoais e com transformações sociais e pessoais.

Assim, as experiências proporcionadas pela atividade de aventura, poderão repercutir no autoconhecimento e na melhora sobre o controle dos estados emocionais, como destaca Leventhal (*apud* Fiamenghi, 1994, pg. 46). Logo, a prática constante de respostas emocionais como forma do sujeito ampliar a consciência de si poderia auxiliar no controle das reações.

Resta-nos saber de que forma e em quais dimensões estas experiências emocionais significativas, resultantes das atividades de aventuras, são transferíveis e ensinadas para outras esferas da vida cotidiana, podendo resultar em melhoras das relações intrapessoais e interpessoais.

## Uma Palavra Final

Sentimentos vêm/ Para nos trazer/ Novas sensações/ Doces emoções/E um novo prazer

Alan Menken<sup>11</sup>

Ao longo de nosso estudo, o tema pesquisado, acompanhou-nos veementemente; hora nos identificando com as emoções descritas pelos pesquisados, e em outros momentos nos deixando extasiados com as mudanças nos estados emocionais (emoções) ocorridas a partir da vivência. E em alguns instantes, ficamos importunados por constatar a inacessibilidade (que ocorre por diversas razões, sejam ambientais, econômicas, instrução... entre outras) que a maioria de nossos semelhantes encontram para vivenciar os EAA. E nosso lamento por essa inacessibilidade aumenta depois de constataremos tantos benefícios.

Talvez não tenhamos feito uma descoberta colossal. Entretanto, ao buscar simultaneamente identificar, conhecer e relacionar as emoções produzidas a partir da vivência dos esportes e atividades de aventura, especificamente no surfe e no ambiente pesquisado, foi possível verificar e sinalizar que tais experiências proporcionam um ambiente fecundo para a conquista da inteligência emocional; e apontá-la como uma alternativa plausível de transformações pessoais e sociais.

Portanto, insistimos neste ponto, até as emoções tratadas tão categoricamente como subjetivas, estão sujeitas ao desenvolvimento do aprendizado e não somente "reféns" de sistemas inatos e pré-concebidos ao determinismo biológico. Sendo possível afirmar que até mesmo as emoções são de alguma forma educáveis. Processo educativo este que implica na maior e mais complexa viagem empreendida pelo ser humano, esta que ele percorre para dentro de si; aprimorando seu desenvolvimento, como advoga Cury (1998):

A jornada mais interessante que um homem pode fazer não é a que ele faz quando viaja pelo espaço ou quando navega pela *Internet*. Não! A viagem mais interessante é a que ele empreende quando se interioriza, caminha pelas avenidas do seu próprio ser e procura as origens da sua inteligência e os fenômenos que realizam o espetáculo da construção de pensamentos e da "usina das emoções" (CURY, 1998, p. 13).

Rompe-se com o dualismo e a dicotomia histórica presentes no pensamento de alguns filósofos como os mencionados no início do texto. Pois a razão e a emoção, o corpo e a

---

<sup>11</sup>Trecho da canção Sentimentos São da trilha sonora da obra: Beauty and the Beast: the Broadway Musical - A Bela e a Fera, composta por [Alan Menken](#) (compositor consagrado) e originamente produzida pela [Broadway Cast Recording](#), em 1991.

mente, são elementos constituintes de um único ser humano; até por quê, a própria emoção pode também sofrer influência do aprendizado desenvolvido pela razão.

Assim, sendo as emoções, compreendidas como educáveis, ganham uma conotação diferente de indivíduo para indivíduo. De acordo com o funcionamento e especificidade de cada ser. E, portanto, um mesmo ambiente pode gerar diferentes percepções, dependendo do estado interno de cada indivíduo (psicológico e biológico).

Julgamos que a relevância dessa pesquisa amplia-se diante do fato de quê poucos se despertem dos grilhões sociais (padrões estéticos, determinismos socioeconômicos, hedonismo, entre outros) rumo à emancipação e autonomia intelectual/emocional/moral. Como ressalta Cury (1998), “Um mundo onde as pessoas buscam o prazer imediato, têm pouco interesse em repensar sua maneira de vida e reagir ao mundo e principalmente em investigar os mistérios que norteiam a sua capacidade de pensar e sentir” (CURY, 1998, p. 14).

Em nossa epígrafe, apresentamos um trecho da canção “Sentimentos São” da trilha sonora da obra: *Beauty and the Beast: the Broadway Musical* (A Bela e a Fera) que remete à ideia que as emoções podem nos trazer novas descobertas.

Esperamos que o leitor, a percorrer nosso trabalho, tenha descoberto por intermédio das experiências aqui relatadas uma nova aventura e encontrado nos EAA (especialmente no surfe) uma maneira de habitar melhor em si mesmo; ou, dito de forma melhor, um despertar de sua inteligência emocional. E que a cada nova sensação, talvez na crista de alguma nova onda, possa perceber as mais doces emoções.

## Referências

BATISTA, R.; SCHRAMM, F.R. Eutanásia e os paradoxos da autonomia. **Ciência Saúde Coletiva**. Vol. 13, n. 1, p. 207-21, 2008.

BRUHNS, H. T. No ritmo da aventura: explorando sensações e emoções. In: MARINHO, A; BRUHNS, H. T. **Turismo, lazer e natureza**. Barueri, SP: Manole, 2003.

CARNEIRO, K. T. **O jogo/brincadeira como elemento pedagógico no sistema prisional**. 2003. 114f.(TCC) Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação Física, Unasp Campus II Hortolândia, 2003.

\_\_\_\_\_. **O jogo na educação física: as concepções dos professores**. São Paulo-SP: Phorte, 2011.

CARNEIRO, K. T. et al. O jogo como espaço de transcendência: uma análise dos filmes “A vida é bela” e “Um estranho no ninho” a partir da teoria do jogo. In ASSIS, M. C. & ASSIS, O. Z. M. **Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**. Campinas: Gráfica F.E, 2005.

CARNEIRO, K. T. CAMARGO, R. L. O jogo e educação. In: ANGOTTI M. **Educação Infantil: Por quê? Para que? E Para onde?** Araraquara: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **O jogo na educação física escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores**. 168f Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

CURY, J. A. **Inteligência multifocal**: 3ª edição, revisada e ampliada. São Paulo: Editora Cultrix, 1998

DAMÁSIO, R. A. **O erro de descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Emoção, razão e o cérebro humano; tradução portuguesa Dora Vicente e Georgia Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAVIDOFF, L. **Introdução à psicologia**: 3º Edição/ São Paulo: Makron books, 2001

DESCARTES, R. **Meditações metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FIAMENGHI, M. C. B. **Atividades físicas e estados emocionais**: relato verbais sobre estados emocionais como indicadores de um programa de atividade física para adultos. Tese (Mestrado em Educação Física) – Comissão examinadora da Faculdade Estadual de Campinas. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1994

GOLEMAM, D. **Inteligência Emocional, A teoria revolucionária que Redefine O que é ser INTELIGENTE**. 66ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

LE BRETON, D. **Dos jogos de morte ao jogo de viver na montanha**: sobre o alpinismo solitário. Conferência de abertura do V Congresso Brasileiro de Atividade de Aventura. São Bernardo do Campo – SP: 2010

MARINHO, ALCYANE. Repensando o lúdico na vida cotidiana: atividades na natureza. In: SCHWARTZ, Gisele M. **Dinâmica lúdica**: novos olhares. São Paulo: Manole, 2004.

MAYRING, P. **Ein führungin die qualitative Sozial forschung [Introdução à pesquisa social qualitativa]**. 5.ed. Einheim: Beltz, 2002.

REALE, G. **História da filosofia antiga**: das origens a Sócrates. 3a ed. São Paulo: Loyola; 1999.

SPINOZA, B. **Ética**: demonstrada à maneira dos geômetras. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

VIANA, F. M; ALMEIDA, P. L.; SANTOS, R. C. Adaptação portuguesa da versão reduzida do Perfil de Estado de Humor – POMS. **Análise Psicológica**. v. 19, p. 77-92, 2001.

## OS FUNDAMENTOS DA RESILIÊNCIA NA VIDA DE ERIC LIDDEL EM CARRUAGENS DE FOGO

Eliasaf Rodrigues de Assis<sup>12</sup>

Kleber Tüxen Carneiro<sup>13</sup>

Miriam Aparecida Nogueira de Assis<sup>14</sup>

Rodolfo Antonio Zagui<sup>15</sup>

### Resumo

O artigo dedica-se a refletir sobre o conceito de resiliência e o contexto transcendente em que a resiliência ocorre. Ressalta a importância das obras filmáticas para a educação, em especial quando essas abordam temas sobre superação. Após isso, os autores discutem o filme "Carruagens de Fogo" e concluem com a relevância do tema resiliência para a educação.

**Palavras chave:** Resiliência, Transcendência, Corrida, Cinema e Educação.

### Abstract

*This present article is dedicated to reflect about the conceptions of resilience and the transcendent context that it occurs, showing the importance of the movies for education, specially when them talk about superaction. After, the autors talk about the movie "Fire Charriots" (?) and conclude with the important of the resilience issue for education.*

**Keywords:** Resilience, Transcendence, Race, Movies and Education.

### Introdução

Se nos munirmos de um mapa e de uma boa imaginação, podemos viajar acompanhando com o olhar a ponta dos dedos, enquanto eles percorrem um caminho. Seria um exercício inédito para alguns, em uma época em que mapas impressos vão se tornando obsoletos. Contemporaneamente, a constelação de satélites que mapeia e monitora o mundo em tempo real parece ter deflorado matas virgens e exposto Gaia<sup>16</sup> a uma nudez que não atrai nossa atenção.

Os mapas digitais parecem conter toda a informação de que se precisa. Podemos compreender com precisão a distância entre lugares de nomes fascinantes, cruzando, em vista aérea, linhas férreas ou rios. As cores podem nos legendar se o local é de uma alta topografia ou se o clima é temperado ou árido. Os tamanhos das letras em que se grafa o nome das cidades podem nos dizer se tem muitos ou poucos habitantes. Acessando conteúdos digitais, veremos fotos detalhadas e atualizadas, um recurso que os filmes de espionagem fantasiosamente anteviam duas décadas atrás.

<sup>12</sup> Mestre em Educação Escolar pela UNESP e Doutorando pela UNESP. E-mail: [eliasafassis@hotmail.com](mailto:eliasafassis@hotmail.com)

<sup>13</sup> Mestre em Educação Escolar pela UNESP, doutorando pela UNESP e docente nas Faculdades NETWORK.

<sup>14</sup> Pedagoga e professora de Educação Infantil na rede Municipal de São Paulo

<sup>15</sup> Mestrando pela UNESP

<sup>16</sup> A deusa mitológica grega que representa a Terra. Ela é mãe dos Titãs, mas paradoxalmente, também mãe dos Cyclops. O que acentua o caráter aconchegante, mas também beligerante da natureza. Uma análise atual (de cientistas recentes como James Lovelock, autor de "Gaia: A New Look at Life on Earth", de 1979) pode interpretar Gaia com a relação simbiótica e ecológica entre a humanidade e o planeta. A própria corporificação de Gaia como mulher propõe a importância da transcendência e do mistério para a interação humana, uns com os outros ou com a natureza.

Todos esses detalhes, é óbvio, eram indisponíveis ao viajante antigo. Caso vivêssemos em algum momento das grandes navegações, palpitaríamos com curiosidade, terror e audácia, em um reagir numinoso diante de um espaço inexplorado. Nosso mapa seria impreciso, com anotações de preces cifradas e um convite a completar o que não estava cartografado. Veríamos a imaginária ilha de São Brandão<sup>17</sup> e os leviatãs que desafiavam os conquistadores. Imaginado, mas (ainda) não provado, a oeste do Atlântico nossos devaneios desenhariam o Novo Mundo.

Como se vê, os mapas antigos transcendiam suas funções instrumentais, não apenas informando (o que ainda não faziam tão bem como os atuais), mas também desafiando o explorador à uma atitude resiliente, de enfrentamento da adversidade, de superação. Porque, não podemos nos esquecer, as feras marinhas e sereias desenhadas nos mapas advertiam dos perigos, mas também provocavam a virilidade, a fé e a abnegação dos navegadores.

Mas há muita coisa que um mapa não pode dizer, e por isso, sábios como Agostinho teriam dito: “A vida é um livro e quem não viaja lê apenas a primeira página”. Um mapa, sob certa interpretação, é um instrumento tipicamente moderno, que parece exaurir o mundo e a paisagem de seu mistério. Os dados disponíveis em um mapa, para serem visíveis e inteligíveis, descartaram vários outros. Alguns dos quais indispensáveis para uma real captação da viagem. Dentre eles: a sinfonia de sotaques e ruídos ambientais distintos a regiões tão originais, que só uma percepção apurada pode notar. A real experiência do tempo consumido para se chegar, que afeta nosso estado de espírito, desligando-nos do ponto de origem paulatinamente e nos preparando para o destino. Como vemos, um mapa pode nos dizer como chegar a algum lugar, mas não pode ajudar muito a descrever esse lugar em sua totalidade.

A compreensão cientificista do mundo busca simplificá-lo para facilitar a compreensão. E um mapa é, em termos visuais, uma simplificação máxima, o reducionismo de diversas jornadas. Especialmente em uma época em que o ato de “viajar” teve seu caráter transcendente substituído pelo empacotamento industrial e se tornado um produto de claras e rígidas especificações. Viaja-se com o conforto e a razoável previsibilidade de um turista, em vez do olhar atento e perscrutador de mistérios do peregrino, parafraseando Bauman.

Há, portanto, nesse estrito sentido, um modo de percepção contemporâneo imerso na imanência, em detrimento da transcendência, e que pode ser tipificado por nossa relação com mapas. Esse senso contemporâneo, que priva a realidade do mistério, pode recobrir como poeira fina diversas superfícies da vida. Podem os membros da comunidade escolar, alunos e professores, espanar de suas percepções essas camadas de pó?

Eis aí uma grande oportunidade para o uso das obras de cinema na educação. Pois há uma rede de significados pessoais, conscientes ou não, que enriquece de sentido um filme assistido. Pois um bom filme, tal qual um mapa medieval, é uma obra aberta que convida o espectador a interpretar e completar. Essa polissemia é bem-vinda na escola; um espaço que, idealmente, deveria comportar toda a diversidade de sentidos e o prisma emotivo dos integrantes do processo educativo.

Favorece a esse ideal a narrativa que se desdobra na tela. Pois ela pode produzir um alívio de nossa própria incompletude. E as possibilidades para isso perpassam vários gêneros do cinema, o que pede que deixemos de lado qualquer preconceito. Pois toda experiência humana carrega o potencial para a transcendentalidade. Documentários e musicais; faroestes e

---

<sup>17</sup> São Brandão (ou Saint Brendan) foi um monge e navegador irlandês que viveu entre 484 e 577. Ele é conhecido por um texto mítico, posterior à época em que viveu, “A viagem de São Brendan”, que inspirou diversos navegadores trans-oceânicos da medievalidade. Sua ilha mítica estava presente em diversos mapas oficiais. Alguns pensam não ser tão mítica assim, já que séculos antes de Colombo cartógrafos insistiam na existência de terra além dos Açores.



ficção; filmes de arte franceses ou filmes que retratam o folclore brasileiro. Produções caras ou baratas; de erudição universal ou sabedoria local; Todos tem, no mínimo, algo em comum: podem permitir que a audiência reserve algum momento a experimentar o acompanhamento de uma narrativa que oportuniza a transcendência.

E sendo esta última, uma palavra tão gasta em usos de diferentes campos, obviamente necessita de uma conceituação. Por transcendente, os autores desse texto compreendem o mesmo que Boff:

Porque transcendência não é algo que temos ou não temos. Todos têm. Transcendência não se ganha, não se perde, é uma situação do ser humano que condenado a viver essa dimensão, a violar os interditos, a superar os limites (BOFF, 2000, p. 76).

Considerando a transcendência como a causadora da inclinação humana a “violiar interditos” e “superar limites”, podemos notar a estreita ligação, sugerida por Boff (2000), entre transcendência e superação de limites. O que nos sugere outra palavra: resiliência. E também aqui nos deparamos com uma palavra, que ainda que nova no seu uso cotidiano, já sofre apropriações de diversos outros campos. Por isso, antes de tudo neste texto, vamos estabelecer o conceito de resiliência. Após isso, visando contemplar um caso de resiliência onde a educação e o esporte tiveram um papel fundamental, lembraremos a história de Eric Liddel, um dos personagens retratados no filme “Carruagens de Fogo”. Concluindo, teremos algumas considerações sobre resiliência e educação.

## **O conceito de resiliência**

O conceito histórico de resiliência sofreu adequações ao longo de tempo (INFANTE, 2005). Ele surgiu como conceito científico distinto após diversos estudos cujo objetivo era compreender o desenvolvimento das psicopatologias. Os pesquisadores depararam com grupos de crianças que se desviavam dos casos típicos, por não apresentar os mesmos problemas adaptacionais ou psicológicos.

Como isso contrariava a “predição dos pesquisadores”, (INFANTE, 2005), assumiu-se que essas crianças representavam a esperada amostra atípica dos estudos. E desenvolviam-se positivamente em razão de sua invulnerabilidade; a palavra invulnerabilidade sugeria um traço intrínseco do indivíduo, isto é, uma disposição individual e peculiar a uma pessoa que lhe capacitava a resistir às adversidades e ao estresse. Invulnerável, era, portanto, aquilo que se convencionou chamar de “pessoa com força de vontade”. Esse conceito de “invulnerabilidade”, revisitado e questionado por pesquisadores posteriores, logo se tornou distinto do conceito que se dá à resiliência. O foco da pesquisa, então, deixa de concentrar-se sobre as características pessoais dos sujeitos que os habilitaram a superação para dedicar-se aos “fatores externos”, aos sujeitos da pesquisa que colaboraram para a superação de suas adversidades. Por fatores externos aos indivíduos, Infante (2005) compreende três pilares: o nível socioeconômico, a estrutura familiar e a presença de um adulto próximo.

Esse novo interesse permitiu aos pesquisadores a elaboração de um modelo, batizado como “modelo triádico de resiliência”, que estabelece o tripé do conceito de resiliência: os atributos individuais, os aspectos da família e as características dos ambientes sociais a que os sujeitos da pesquisa foram submetidos durante a vida.

Posteriormente, o conceito histórico de resiliência sofreu novo aprimoramento, de forma a relacionar, com mais dinâmica, o modelo triádico às condições dos sujeitos pesquisados. Segundo Michael Rutter (1991, em INFANTE, 1997, p. 10) a resiliência pode ser compreendida como:

[...] uma resposta global em que estão em jogo os mecanismos de proteção, entendendo por estes não a valência contrária aos fatores de risco, mas aquela dinâmica que permite ao indivíduo sair fortalecido da adversidade, em cada situação específica, respeitando as características pessoais.

Em tempos mais recentes, e ainda segundo a afirmação de Infante (2005), Masten (1994), Kaplan (1999) e Benard (1999) também conceituam resiliência como: “[...] Um processo dinâmico em que as influências do ambiente e do indivíduo interatuam em uma relação recíproca, que permite a pessoa se adaptar, apesar da adversidade”.

A resiliência, portanto, como foi até aqui apresentada, pretende que o sujeito se adapte e sobreviva, absorva o impacto da adversidade e o supere. Ela concentra-se em um rompimento com o passado e um olhar arrebatado e resignado ao futuro. Isso pode parecer grosseiro e indelicado. Pois se constatam, em especial nos espaços escolares, indivíduos feridos pelo abuso ou discriminações. Essas marcas do passado se reportam à infância e pressupõem a necessidade de um tratamento terapêutico prolongado.

Mas a ênfase na superação pode ser útil, seja pela velocidade com que se opera uma mudança ambiental (o indivíduo muda de lugar, de companhias indesejáveis, tenta romper vínculos abusivos e destrutivos e buscar ajuda) bem como por engatilhar o processo inicial que levará a um tratamento quando esse se fizer necessário, ou mesmo possível.

### **Resiliência presente na escola através da literatura**

A resiliência está presente na literatura desde há muito. E, devemos supor, que por meio da literatura a resiliência também se pode fazer presente na escola. Tolstoi e Dostoievsky retratam em seus romances heróis resilientes. Eles são muito diferentes do que se descreve como resiliência no mundo corporativo, e um contraste bem vindo com as descrições dos livros de auto-ajuda. Isso porque, para os heróis russos pré-soviéticos, a resiliência é a capacidade de enfrentar seus dissabores e compreender significados transcendentais após um período que pode ser longo. Mesmo a literatura contemporânea e comercial de hoje, consumida pela faixa etária do ensino fundamental, está povoada de personagens resilientes: seja o Harry Potter, menino maltratado que descobre seus talentos; sejam os órfãos Baudelaire, de desventuras em série, que triunfam após consecutivas desgraças.

### **Resiliência e corrida**

Como veremos, o filme “Carruagens de fogo” pode demonstrar como resiliência e educação estão intrincadas, lembrando o aspecto do ambiente social que é um dos pilares do modelo triádico de resiliência. Dito de outra forma, o ambiente escolar pode colaborar para a superação das adversidades. E nesse ambiente a educação física tem um papel determinante. Como uma modalidade esportiva que nos sirva de exemplo, pensemos na corrida. Pois a corrida ensina muito sobre resiliência. Ela deixa claro que a superação de limites vem com disciplina, regularidade e paciência. Ou como disse uma aluna, mãe solteira e atleta, em sala de aula: “trabalhe duro, seja paciente”<sup>18</sup>.

O próprio nome de uma das provas de corrida mais conhecidas, maratona, exala superação e transcendência. Os defensores da cidade grega de Marathona, por volta de 490 antes de Cristo, obtiveram uma grande vitória da frota persa. Tentando surpreendê-los, a frota

<sup>18</sup> Depoimento, ouvido em sala de aula, por um dos autores deste artigo.

inimiga derrotada voltou a embarcar nos navios e rumou para a cidade. Os soldados defensores, mesmo cansados, correram então os 42 quilômetros (a distância que percorre um maratonista) até a cidade e já estavam a postos nos muros quando a frota inimiga chegou à costa.

A competição e a saudável oposição a condições adversas, tão valiosas na educação esportiva, são elementos resilientes e transcendentais da natureza humana, como diriam certos autores:

A vida, especialmente quando submetida à coação, busca e cria outras formas de ordenação. É sua transcendência que lhe confere essa liberdade criativa. Liberdade pelo menos de protestar e de insurgir. Pode-se torturar o ser humano, e até matá-lo, mas ninguém consegue lhe tirar essa capacidade de se opor (BOFF, 2000, p. 39).

A imersão dos alunos nesses significados pode, no mínimo, comprovar a necessidade que se tem de algo além do cientificismo e pragmatismo modernos. Falamos então da necessidade de abstração, de intuir o valor das coisas além da aparência. O modelo triádico da resiliência é colocado em relevância pela vida escolar: os atributos individuais, que podem ser potencializados pela experiência escolar e esportiva.

A presença (ou ausência) familiar, cuja relevância a prática escolar conhece muito bem. E as características do ambiente social, o que nos encoraja, como educadores, a fortalecer a cultura escolar. Tanto o filme “Carruagens de Fogo” como a biografia de Eric Liddel descrevem essas três esferas.

Vamos discutir o filme. Ele dedica muito de seu tempo a descrever a vida de Eric Liddell<sup>19</sup>, desde sua atuação em provas de atletismo, em campeonatos universitários na Grã-Bretanha, até sua participação conturbada nas Olimpíadas de Paris de 1924. Percebe-se logo como o recorte histórico do roteiro são os momentos que antecedem e contemplam a competição esportiva.

A obra não é, portanto, uma biografia exaustiva. É compreensível, uma vez que para grande parte da audiência local, em especial os escoceses, Liddel é uma figura nacional muito conhecida. Mas não é assim para a maioria de nós. Por isso detalhamos mais um pouco do personagem. Eric Liddel nasceu na China, em 1902. Era filho de missionários escoceses. A família logo constatou sua saúde débil (ele era vítima constante de febres) e quando ele completou cinco anos, teve que tomar uma decisão: enviá-lo para a Escócia, para um internato. As condições de vida no internato eram restritas, mas ricas em encorajamento.

O diretor acreditava no valor dos esportes para os meninos, tanto nos aspectos morais como no desenvolvimento saudável. Talvez, mesmo por limitações financeiras, pensava-se que o esporte, na ausência ou impossibilidade de adquirir remédios, fosse um meio capaz de curar diversas doenças. Logo, apesar de suas visíveis limitações, o pequeno Eric foi submetido a uma rotina de estudos e exercícios que lhe conferiram grande vigor. Ele e o irmão mais velho, também matriculado no internato, alternavam entre primeiro e segundo lugar.

O esporte preferido dos Liddel era o rúgbi. Também eram praticantes de ciclismo em montanha. Logo Eric dedicou-se somente a corrida. Quando ingressou na universidade de Edimburgo, onde estudava Ciências Puras (em sua época, um curso misto e elementar de biologia, química e física), surpreendeu a todos vencendo uma prova nacional de 100 metros.

Depois disso vieram novas disputas, sempre com vitórias surpreendentes. As corridas ocupavam, na Grã-Bretanha, o posto de modalidade esportiva de preferência nacional que o futebol ocupa no Brasil. Isso, entre outros aspectos, explica a extrema popularidade de Eric

<sup>19</sup> Liddel não é o único personagem a protagonizar o filme. Outras leituras poderiam dedicar-se a comparação que o filme faz entre Eric Liddel e Harold Abrahams, outro competidor olímpico.

Liddel. Profundamente cortês (ele cumprimentava, com um aperto de mão, todos os outros competidores) e correndo com uma paixão amadorística e desinteressada, Eric cunhou involuntariamente a imagem pública de um corredor desinteressado, mas sempre vitorioso. Corria como se não houvesse outros competidores.

O prazer de correr estampava-se em seu rosto, algo inédito para os semblantes britânicos comumente indiferentes. As fotos da época (bem como uma estátua de bronze da universidade) celebram a forma pouco ortodoxa em que começava seu Sprint na corrida: cedo demais e sem economia de movimentos. Por vezes olhava para o alto, desfrutando da corrida como um fenômeno transcendente.

O grande momento recortado pelo filme foi a participação de Liddel na Olimpíada de 1924, em Paris. Eric recusou-se a correr na data em que agendaram a prova em que era favorito, um domingo, por objeção de consciência. Era um motivo religioso, ele era presbiteriano. Como provavelmente outros atletas, que não se importavam em absoluto com isso. Grandes personalidades, inclusive da família real, tentaram convencê-lo. Ele resistiu, polidamente. Sua popularidade sofreu com isso, pois os comentaristas o rotulavam de ignorante e traidor.

Por fim, ele acabou participando das competições de 200 e 400 metros, modalidades em que não tinha se destacado anteriormente. Obteve a medalha de bronze nos 200 metros. E surpreendeu a todos ganhando a medalha de ouro nos 400 metros e estabelecendo um novo recorde mundial. Logo, o escocês voador, como era conhecido, ficou famoso não apenas por seu desempenho na Olimpíada, mas principalmente por sua lealdade a convicções pessoais. Tornou-se uma espécie de campeão moral. O filme encerra a história de Liddel com sua participação nas Olimpíadas de 1924, mas o que vem depois é ainda mais interessante. Dois anos depois ele formou-se na Universidade de Edimburgo e viajou para a China, onde foi missionário nas áreas rurais por mais vinte anos. Durante a segunda guerra mundial os japoneses invadiram a região em que estava, e Liddel foi preso por ajudar soldados chineses feridos.

Foi levado, com centenas de outros, a um campo de prisioneiros e submetido a trabalhos forçados. Os sobreviventes do campo depõem sobre como Eric organizava campeonatos esportivos e aulas de ciências (havia crianças no campo) para amenizar o sofrimento dos prisioneiros. As competições, agendadas pelo próprio Liddel, ocorriam em dias variados. E o que é irônico, mesmo aos domingos. Após dois anos, Liddel contraiu uma febre tifoide. Também foi descoberto que era vítima de um tumor cerebral. Em 21 de Fevereiro de 1945, faleceu, poucos meses antes do final do conflito. Segundo as legendas finais de Carruagens de Fogo, “toda a Escócia chorou”.

Notam-se, na biografia de Liddel, os elementos do modelo triádico da resiliência. Desde os aspectos individuais que o constituíam (seja a adversidade de uma saúde frágil ou o crescer sem os pais em um internato), aos aspectos familiares (ele correspondeu-se com os pais regularmente em todo o tempo do internato) que provavelmente contribuíram para sua pétrea convicção. E por fim a influência do meio, em especial o meio escolar da pré-adolescência e adolescência, que o encorajaram a superar seus limites.

### **Considerações finais**

Ao encaminharmos para nossas conclusões, é seguro relembrar que na prática educativa não possuímos um roteiro tão rígido e previsível como o que se tem com os mapas modernos. Com isso retornamos à analogia com que se iniciou esse artigo. É o pensamento dos autores desse texto que a personalidade que se exige na relação entre educandos e educadores nos tempos em que vivemos, por si só estipula que estejamos preparados para uma aventura. O que iguala o empreendimento de educar com as navegações dos tempos das

descobertas: a resiliência e a superação estão presentes em ambas as experiências. Questões de ordem prática se colocam.

Um a delas é: qual o espaço para o otimismo e o encorajamento no contexto escolar? Ainda que possamos criticar o otimismo (na forma como ele é hoje concebido) enquanto ferramenta alienante do capital, poderíamos, com honestidade intelectual, indagar o quanto de encorajamento é necessário para se evitar, por exemplo, o absenteísmo e a evasão escolar.

O relato a seguir é um exemplo: certa professora da periferia de São Paulo, ocupada em dois períodos (um, durante a manhã, desde às 7h00, com crianças de 0 a 3 anos, e o outro em uma escola estadual com 5º ano), a caminho do colégio em que lecionava à tarde, passava por um semáforo e encontrava com seus alunos que pediam dinheiro aos carros que aguardavam no sinal. Ela os encorajava a irem para casa, trocar-se e correrem para a escola. Depois de um tempo os próprios alunos aguardavam a professora passar.

Essa experiência, que revela tanto a circunstância vulnerável dos alunos como também a confusão de papéis que vivencia hoje o professor, está longe de apresentar uma solução. É paliativa e temporária. Mas o informe da situação em que viviam os alunos foi útil a decisões estratégicas da diretoria da escola e tema de reuniões com pais de alunos (onde, lamentamos, compareciam mais alunos do que pais). Essas reuniões engendraram estratégias, muitas das quais capitaneadas pela educação física, que procuravam estimular atitudes resilientes.

Nessa empreitada podemos identificar o maior resiliente. Aquela que parece superar de forma mais surpreendente suas adversidade. Parece-nos que este posto pertença à escola, enquanto equipamento social. A escola não pode resolver sozinha a vulnerabilidade do estudante que vive e convive com os perigos das regiões vulneráveis. Mas seu papel comunitário ocupa um razoável respeito entre o imaginário da comunidade. Ela pode sediar, alertar, convocar parcerias e denunciar abandonos. Novas fronteiras se desenham, e a escola é tanto o espaço em que esse processo se elabora, com também um dos desbravadores.

## Referências

BENARD, B. Applications of resilience: Possibilities and promise, In: GLANTZ, M. JOHNSON, J. **Resilience and development: positive life adaptations**. New York, Plenum Publishers, 1999.

BOFF, L. **Tempo de transcendência**, 3º ed. Rio de Janeiro, RJ: Sextante, 2000.

INFANTE, F. A resiliência como processo: Uma revisão de literatura recente. In: A. MELILLO, A. & OJEDA, E. N. S. **Resiliência: Descobrimo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KAPLAN, H. Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In: GLANTZ, M. JOHNSON, J. **Resilience and development: positive life adaptations**. New York, Plenum Publishers, 1999.

MASTEN, A. Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In: WANG, M. & GORDON, E. **Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects**, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1994.

## Sites consultados:

<http://www.ericliddell.org/>. Site da fundação Eric Liddel. Consultado em 10 de Setembro de 2011, às 14h32.

**Ficha técnica do filme:**

Carruagens de fogo. *Título original:* Chariots of Fire. *Duração:* 124 min. 1981. Reino Unido.  
Dirigido por [Hugh Hudson](#).

## ATIVIDADE FÍSICA PARA IDOSOS: UMA QUESTÃO DE QUALIDADE DE VIDA

Helena Brandão Viana<sup>20</sup>  
Miriam de Melo Gonçalves<sup>21</sup>

### **Resumo**

Este estudo objetivou analisar uma base de dados de pesquisa anteriormente realizada com idosos ativos e inativos fisicamente, a fim de analisar a qualidade de vida percebida deles. O instrumento utilizado na pesquisa original foi o WHOQOL-Bref. Nesta análise foi verificado os itens ainda não publicados anteriormente em nenhum artigo. Os resultados mostraram que a atividade física influencia positivamente na qualidade de vida percebida dos idosos. A revisão de literatura aqui apresentada, também relata os benefícios que um estilo de vida ativo pode proporcionar à população idosa.

**Palavras chave:** Idosos, qualidade de vida, atividade física.

### **Abstract**

*This study aimed to analyze data of previous search with older physically active and physically inactive, in order to analyze the perceived quality of life of them. The instrument used in the original research was the WHOQOL-Bref. This analysis was verified the items have not previously published in any article. The results showed that physical activity positively influences the perceived quality of life of older people. The literature review presented here, also reports the benefits that an active lifestyle can provide the elderly population.*

**Keywords:** Elderly, quality of life, physical activity.

### **1 Introdução**

A vida pode ser descrita em termos de quantidade e qualidade. Spirduso (2005), define como quantidade o quanto tempo nós podemos viver, e qualidade o quão satisfatório é viver. Do nascimento à morte passamos por diversas etapas, entre estas temos a velhice. Foi constatado que na cidade de São Paulo, o número de pessoas acima de 60 anos poderia ser maior se estes recebessem orientações sobre saúde e atividade física, que são fatores indispensáveis para a manutenção da vida (Barbosa, Lebrão & Marucci, 2007). Mesmo com esse fator, a velhice tem sido alcançada por um número maior de indivíduos nas últimas décadas, este fato faz com que haja interesse em garantir às pessoas além de uma maior longevidade, também um alto nível de qualidade de vida, pois não basta viver, é preciso viver com qualidade.

Existem vários conceitos de qualidade de vida. Vecchia et.al (2005), acreditam que qualidade de vida é algo subjetivo, onde cada indivíduo acredita em um item como influenciador principal, como por exemplo felicidade, satisfação pessoal, questão afetiva familiar, obtenção de prazer e conforto, realização. Joia, Ruiz & Donalisio (2007), acrescentam ainda saúde, atividade física, trabalho e condições socioeconômica como itens importantes.

Spirduso (2005), diz que em um estudo realizado na Universidade da Califórnia em 1990, com idosos debilitados apontaram que sua satisfação em qualidade de vida dava-se em manter sua produtividade, sua independência e sua interação com a sociedade. A autora ainda

<sup>20</sup> Doutora em Educação Física pela UNICAMP. E-mail: [hbviana@uol.com.br](mailto:hbviana@uol.com.br)

<sup>21</sup> Graduada e Especialista em Educação Física

afirma que fatores relacionados com a saúde mental, auto estima, confiança são itens essenciais para uma vida qualitativa tanto para idosos saudáveis como para idosos debilitados.

Os autores citados concordam em um ponto incomum, que o julgamento da satisfação da qualidade de vida, é totalmente dependente do objetivo e de um critério propriamente criado pelo indivíduo para sua plena satisfação.

Considerando que muitos são os fatores que interferem na qualidade de vida adequada, temos a prática de atividade física como objeto de estudo, a fim de verificarmos quão importante é uma vida ativa para uma velhice satisfatória.

Considerando a importância que a prática regular de atividade física apresenta para a vida do ser humano temos como objetivos neste trabalho apresentar a influência de um estilo de vida ativa no envelhecimento saudável e analisar os benefícios adquiridos através da prática de atividade física.

## **2 Referencial teórico**

### **Qualidade de Vida: Conceitos**

Spirduso (2005), em um esquema que demonstra fatores que afetam na qualidade de vida, coloca os itens de saúde, condicionamento, cognição, emoção, sociais, recreativos e financeiros todos interligados buscando atingir apenas um objetivo, a qualidade de vida.

Pode-se dizer então que o equilíbrio de todas as saúdes, mental, espiritual, financeira, intelectual, sexual, familiar e física, correspondem a uma área de nossa vida, onde juntas podem atingir ou não uma qualidade de vida buscada e adequada.

Cada ser humano possui objetivos diferentes e conceitos diferentes, alguns acreditam que para possuírem uma vida com qualidade basta ter uma alimentação balanceada, outros por sua vez estão certos que seja necessário uma combinação entre alimentação balanceada e atividade física, outros ainda acreditam que uma estabilidade financeira é o suficiente. Devido à grande variabilidade de conceitos existentes, Barbosa, Lebrão e Marucci (2007), afirmam que pesquisas relacionadas com qualidade de vida deve considerar o fator escolhido como principal pelo entrevistado, isto para que os resultados não sejam desvalorizados.

A qualidade de vida das pessoas está totalmente ligada com suas ações, por exemplo, sedentarismo, alimentação excessiva, utilização de álcool fumo e drogas, tensão emocional, estado de saúde entre outros. Hábitos e ações que temos durante o desenvolvimento de nossa vida são a estrutura da qualidade devida que buscamos e esperamos usufruir, para tanto necessitamos ponderar nossos itens influenciadores, para que assim à alcancemos.

De acordo com os itens apresentados podemos verificar que qualidade está presente em todas as áreas de nossa vida, e que para vivermos em equilíbrio precisamos estar atentos a cada uma delas individualmente e também em conjunto, para vivermos mais e melhor.

### **Atividade Física ao Longo da Vida**

A individualidade biológica interfere significativamente nos resultados da prática de exercícios durante a vida, o gênero, a idade, a gordura corporal entre outros, porém mesmo com algumas diferenças nos resultados a prática de atividade física é considerada por especialistas indispensável para uma boa saúde independente da faixa etária.

Estudos apontam que a prática correta da atividade física durante a vida proporciona benefícios incalculáveis para saúde, Guiselini (1996) descreve alguns, dentre eles estão, estabilidade da pressão arterial (hipertensão e hipotensão), diminuição das taxas sanguíneas do colesterol LDL, redução de gordura corporal, fortalecimento muscular, melhor recuperação



de algumas patologias, aumento da capacidade de absorver, transportar e utilizar oxigênio, entre alguns benefícios psicológicos como o bom humor e auto estima.

Cada fase do desenvolvimento humano exige que haja estímulos, e com a execução de exercícios físicos pode-se alcançar benefícios que auxiliarão para uma vida mais longínqua e confortável.

A atividade física interfere de formas diferentes em cada uma dessas fases do desenvolvimento humano, e seu papel é de grande importância. Spirduso (2005), aponta da seguinte forma a influência da atividade física ao longo da vida:

- Bebês, de 0-2 anos precisam da atividade física para sua mobilidade
- crianças de 3-12 anos além de a atividade física auxiliar em sua mobilidade ajuda no desenvolvimento da identidade, auto-estima, recreação, interação social
- adolescentes 13-17 anos continuam recebendo auxílio da atividade física no desenvolvimento da sua identidade
- adultos jovens 18-24 anos e adultos de 25-44 anos, a atividade física auxilia na auto-estima, recreação e interação social
- em adultos de meia- idade 45-64 anos, há a melhora da auto-estima, manutenção, funcionalidade
- idosos jovens 65-74 anos, tem na atividade física, auxílio ainda na manutenção, funcionalidade, recreação e interação social
- idosos de 75-84 anos, recebem da atividade física um auxílio para a sua mobilidade, interação social, e também para a realização das atividades de vida diária, como alimentar-se, vestir-se, higienizar-se e caminhar
- idosos-idosos (85-99 anos) e idosos muito idosos (com mais de 100 anos), o papel da atividade física é melhorar a mobilidade das atividades de vida diária e principalmente o modo de vida independente.

A autora ainda deixa claro que os estudos sobre a quantidade de vida ou seja, o quanto se vive, mostram que a tendência do século XXI é que o ser humano aumente sua expectativa de vida para mais de 80 anos e outro fator interessante é que a quantidade de pessoas com mais de 100 anos também aumente.

Os estudos também mostram que o gênero da pessoa permite uma vida mais longa, as mulheres possuem um valor significativo de sobrevida maior em comparação com os homens, cerca de 4 a 10 anos a mais.

Felizmente esse não é o único fator de longevidade, as ações diárias os costumes o equilíbrio tais como, uma alimentação balanceada, e a prática regular de atividade física proporcionam aos seres humanos uma vida mais longa e com qualidade (SPIRDUSO, 2005).

### **Atividade Física na Velhice**

A busca por uma velhice estável, saudável, com energia e vitalidade, com a sensação de bem estar, funcionalidade, enfim com a qualidade devida exige um caminho onde alguns fatores são degraus a ser vencidos, uma vida equilibrada e regrada, trará certamente uma velhice qualitativa.

Freitas *et al.* (2007), mostram que a busca por prática de atividade física por idosos tem sido insuficiente, embora a cada dia novos estudos identificam benefícios provenientes desta prática.

Um dado importante que afirma a importância da atividade física é apresentado por Okuma (1998), que realizou uma pesquisa com idosos e identificou que a maior parte deles apresentou, com a prática de atividade física benefícios psicológicos, melhora da auto-estima,

benefícios para a saúde e melhor controle emocional entre outros. Um fator intrigante observado, é que em alguns casos os idosos já haviam praticado exercícios em algum período de sua vida, e perceberam que os efeitos eram prazerosos e incentivadores.

Outra pesquisa realizada buscou saber o nível a satisfação de vida e os elementos que interferem no mesmo, considerando a qualidade de vida intrínseca (fatores ligados intimamente ao indivíduo) e extrínseca (fatores não relacionados diretamente ao indivíduo), o público investigado era idosos de 65 a 86 anos, homens e mulheres, onde a maior parte deles não pratica atividade física. Os resultados foram que 46% dos avaliados consideraram sua vida “boa” e 36% “nem boa nem ruim”, outro resultado que merece uma atenção maior, foi que 52% dos avaliados afirmam que identificaram incapacidades físicas no seu dia a dia (MORAES E WITTER, 2007).

Os estudos citados mostram fatores positivos de uma vida com a prática de exercícios, porém é necessário que os exercícios sejam adequados para cada faixa etária.

Sabemos que com o passar dos anos o corpo humano sofre algumas modificações, nossa altura diminui gradualmente o peso também diminui, porém em velocidade mais lenta, os ossos apresentam um enfraquecimento, essas mudanças são inevitáveis, mas podem ser atenuadas com a prática de atividade física e dieta regulada. Especialistas comprovam que idosos que praticam exercícios aeróbios possuem maior resistência contra estresse comparado com idosos sedentários, esse fato faz com que o idoso passe a suportar e a vencer as dificuldades psicológicas com mais facilidade (SPIRDUSO, 2005).

Spirduso (2005) acrescenta que treinos de força e *endurance*, e treinamento muscular freqüente trazem grandes benefícios tais como: melhora da força e tônus muscular, aumentam o nível e o tamanho da proteína das células, aumentam o número de inervações de fibras na musculatura, maior eficácia e maior produção de energia das mitocôndrias.

A atividade física também traz melhoras cardiovasculares, como manter a pressão arterial em seus níveis normais, ajuda na circulação sanguínea, diminui a espessura da parede ventricular esquerda de sujeitos hipertensos. (MENDES e BARATA, 2008).

É por esses benefícios e auxílios da atividade física que a OMS (Organização Mundial de Saúde) aconselha que haja uma prática de exercícios por pelo menos 180 minutos por semana.

### 3 Metodologia

Utilizamos para a realização deste trabalho, uma revisão de literatura, pesquisa qualitativa e análise de dados, que segundo Lakatos e Marconi (2001), revisão de literatura caracteriza-se como o levantamento de bibliografias já publicadas, que podem ser livros, revistas, publicações avulsas, monografias entre outros, onde, sua finalidade é que traga ao pesquisador o contato direto com os trabalhos referentes ao assunto escolhido, para que desta forma permita ao autor a realização de um paralelo entre seu conhecimento e as informações coletadas sobre o tema.

Foi analisada a base de dados da pesquisa de Viana (2003), e constatou-se alguns itens que confirmam mais uma vez que a prática de atividades físicas proporciona benefícios para a saúde e para a qualidade de vida.

A pesquisa de Viana (2003) contou com a participação de 149 pessoas sendo 45 homens e 104 mulheres, 90 desses entre 60 e 70 anos de idade e 49 com mais de 70 anos. Sobre a escolaridade grande parte possui 1º grau (67 participantes), 40 possui 2º grau, 22 concluíram o 3º grau e a minoria de 14 pessoas entre homens e mulheres são analfabetos.

Considerando que a vida profissional interfere também na qualidade de vida do indivíduo mesmo depois que ele deixa a sua rotina de trabalho, foi possível verificar que

atualmente a maior parte (124) dos participantes não trabalha, e quando trabalhavam, 116 tinham um trabalho formal e apenas 33 (mulheres) foram do lar.

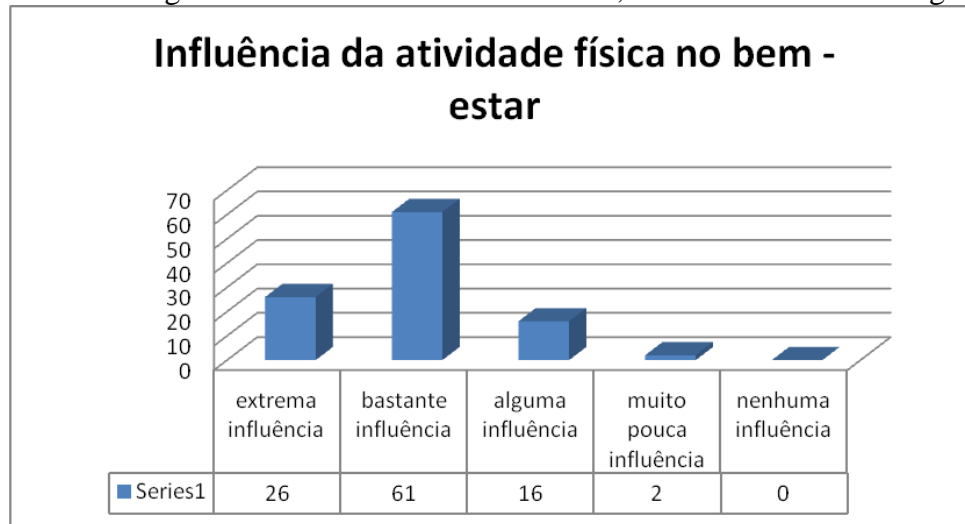
A saúde também entra nos requisitos mais apontados como fator influenciador para a qualidade de vida, nesse quesito os participantes citaram algumas doenças, dentre elas as mais apontadas foram hipertensão (36), cardiopatias (13), artrite (12), Diabetes (12), em menor quantidade, mas também citadas foram catarata e doenças relacionadas com a saúde emocional, como a depressão. Desses participantes 13 não citaram nenhuma patologia.

Para este trabalho foram considerados mais importantes os itens apresentados relacionados com a atividade física e seus benefícios.

Foi identificado que 97 entrevistados praticam alguma atividade física, 46 são inativos atualmente. As atividades físicas mais praticadas são caminhada (57), ginástica (22), e dança (11).

#### 4 Resultados e discussão

Estes que afirmaram ter uma vida ativa, afirmaram também que os benefícios adquiridos são de grande influência em seu bem estar, como mostramos nas figuras abaixo:



**Figura 1** – Influência que a atividade física exerce no bem-estar pela percepção dos respondentes

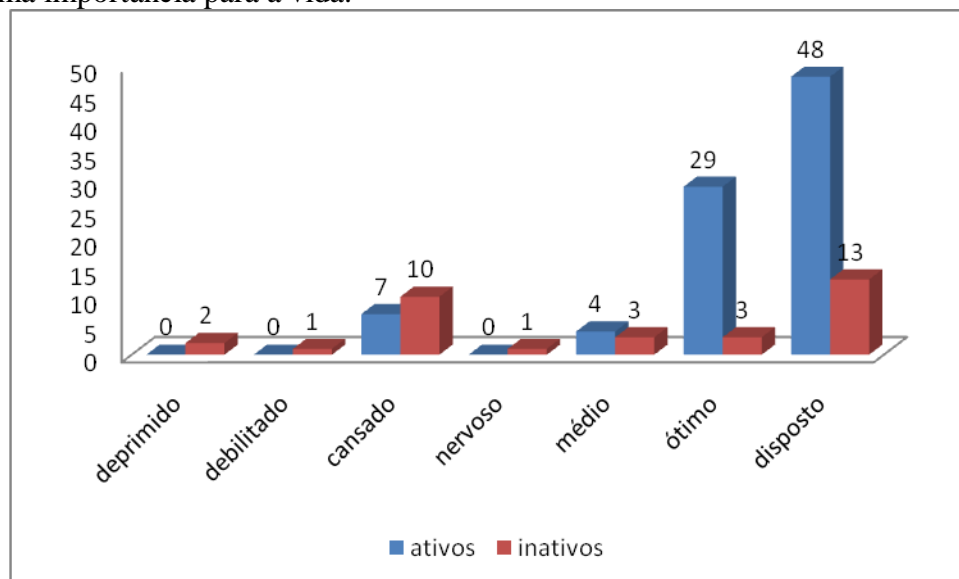
Os indivíduos que deixaram de praticar a atividade física com o passar dos anos relataram que sentem falta desta vida ativa. Grande parte dos indivíduos sentem muita falta, e essa ausência de atividade física reflete em alguns prejuízos a saúde e a qualidade de vida, tais como, depressão, baixa estima, sedentarismo entre outros.



**Figura 2** – Falta que a atividade física faz na vida dos respondentes

A figura 3, nos mostra uma comparação importante e significativa dos aspectos emocionais que se diferenciam de um idoso ativo e um idoso inativo, é notável que os indivíduos que possuem uma vida ativa apresentam uma disposição muito maior em comparação com inativos.

Sabemos que ter uma vida com disposição para ser vivida, nos auxilia na realização de atividades de vida diárias, ações consideradas em sua maioria simples, mas que são de extrema importância para a vida.



**Figura 3** – Percepção das pessoas em relação a como se sente nesse momento da vida, separados por idosos ativos e inativos.

## 5 Considerações Finais

Conforme os estudos realizados podemos confirmar nossa idéia inicial e principal que baseou-se em identificar, que ser um indivíduo ativo durante as etapas de nosso desenvolvimento pode nos proporcionar um envelhecimento com qualidade de vida ter uma velhice ativa nos auxilia em atenuar os déficits característicos do envelhecimento.

A percepção que os idosos ativos tem, se comparados com os inativos são de extrema importancia para afirmarmos mais uma vez, que a qualidade de vida tem como influenciador

a atividade física, e que além dos benefícios apresentados no quadro, ainda podemos citar a diminuição de patologias como osteoporose, cardiovasculares e hipertensão entre outros benefícios apresentados por Viana (2003). Referentes a indivíduos com mais de 70 anos há melhoras como o combate a fragilidade decorrente da inatividade, minimização das mudanças biológicas do envelhecimento, ajuda no controle e reabilitação das doenças agudas e crônicas, reversão da síndrome de desuso, aumento da mobilidade e das funções físicas e maximização da saúde psicológica.

## Referências

BARBOSA, A. R.; LEBRÃO, M.; MARUCCI, M. F. Prevalência de inatividade física em idosos do município de São Paulo. **Revista digital Buenos-Aires**. Fevereiro 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd105/prevalencia-de-inatividade-fisica-em-idosos.htm>>, acesso em: 24 abril 2009.

FREITAS, C.M. *et al.* Aspectos motivacionais que influenciam a adesão e manutenção de idosos a programas de exercícios físicos. **Revista Brasileira de Cineantropomia & Desempenho Humano**. Recife, v. 9, n. 1, p. 92-100, Jan 2007.

GUISELINI, M. **Qualidade de vida, um programa prático para um corpo saudável**. Editora Gente. São Paulo, 1996.

JOIA, L. C.; RUIZ, T.; DONALISIO, M.R. Condições associadas ao grau de satisfação com a vida entre a população de idosos. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 41, n. 1, fev. 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89102007000100018&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102007000100018&lng=pt&nrm=iso), acessado em 09 set. 2009. DOI: 10.1590/S0034-89102007000100018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico**. 6.ed. Editora Atlas: São Paulo, 2004.

MENDES, R. C.; BARATA, T. L. J. Exercício aeróbio e pressão arterial no idoso. **Revista Portuguesa de Clínica Geral**, Vol. 24, n.4, p. 251-257, 2008.

MORAES, N.A.S.; WITTER, G.P. Velhice: qualidade de vida intrínseca e extrínseca. **Bol. Psicol.** v.57 n.127 São Paulo dez. 2007.

OKUMA, S. S. **O idoso e a atividade física**. Editora Pairus. 1998. Coleção Vivacidade.

SPIRDUSO, W. W. **Dimensões Físicas do Envelhecimento**. Editora Manole. São Paulo, 2005.

VECCHIA, R. D. *et al.* Qualidade de vida na terceira idade: um conceito subjetivo. **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo, v. 8, n. 3, Sept. 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-790X2005000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2005000300006&lng=en&nrm=iso), access on 09 Sept. 2009. doi: 10.1590/S1415-790X2005000300006.

VIANA, H. B. Influência da atividade física sobre a avaliação subjetiva da qualidade de vida de pessoas idosas. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Faculdade de Educação Física da UNICAMP. 2003.

## CLUBE DO “BOLINHA” E DA “LULUZINHA”: UMA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Helena Brandão Viana<sup>22</sup>  
 Wesley Barbosa de Barros<sup>23</sup>  
 Willdner Ribeiro do Couto<sup>24</sup>  
 William Garcia Amara<sup>25</sup>

### Resumo

A interação e relação entre os gêneros vêm com a vivência de homens e mulheres em um determinado espaço e estão subordinados ao ambiente, através dos paradigmas construídos ao longo da história. Em nosso trabalho procuramos entender um pouco sobre a Educação Física Escolar e sua relação com a discussão de gênero, vendo que essas aulas devem objetivar a quebra dos paradigmas entre os sexos, do preconceito e também findar a educação para a igualdade e para o respeito. Foi apresentado a reflexão de alguns autores sobre os trabalhos mistos e separados nas aulas de Educação Física Escolar, procurando salientar o impasse existente na literatura, sobre qual dos dois tipos de trabalho seria mais indicado. Como resultados obteve-se que tanto aulas mistas e separadas tem seu lugar na Educação Física Escolar, com suas características próprias e os dois modelos deveriam ser trabalhados na escola, oportunizando a interação entre os gêneros nas aulas mistas e o trabalho individualizado pelas características pessoais nas aulas separadas.

**Palavras chave:** Educação Física Escolar, Gênero e Interação.

### Abstract

*Interaction and relationship between genders come with the experience of men and women in a specific space, and are subordinate to the environment, through the paradigms constructed throughout history. In our work we try to understand about the Physical Education and its relation to the discussion of gender, seeing that these lessons should aim to break paradigms of gender, prejudice, and also ending education for equality and respect. He was introduced to reflection on the work of some authors mixed and separated in Physical Education classes, seeking to highlight the deadlock in the literature, which of the two types of work would be more appropriate. As a result it was found that both separate and mixed classes has its place in physical education, with its own characteristics and the two models should be learned at school, allowing the interaction between the genders in mixed classes and individualized work in class by the personal characteristics separated.*

**Keywords:** Scholar Physical Education, Gender, Interaction

### Introdução

A noção de gênero, não acontece imediatamente ao nascimento, é produzida pela sociedade, carregando, muitas vezes, os estereótipos característicos de cada sexo, e características de desigualdade que permeiam, até hoje, espaços sociais comuns a homens e

<sup>22</sup> Doutora em Educação Física pela UNICAMP. E-mail: [hbviana@uol.com.br](mailto:hbviana@uol.com.br)

<sup>23</sup> Graduados em Educação Física

<sup>24</sup> Graduados em Educação Física

<sup>25</sup> Graduados em Educação Física

mulheres. Para Louro (2000,) na aprendizagem e formação das crianças, as sociedades delimitam os espaços sociais onde cada uma será considerada adequada ou não. As formas como nos tornamos sujeitos de gênero se constituem numa questão política e social e não somente numa questão ligada às histórias pessoais ou privadas.

Através de práticas culturais e sociais, nos definimos e nos aceitamos como homens e mulheres. Louro (2000, p.26) relata em sua obra:

Vejo o gênero como uma construção social feita sobre diferenças sexuais. Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas “diferenças sexuais” são representadas ou valorizadas, refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto.

A Educação Física Escolar possibilita trabalhar e refletir sobre questões do gênero, onde os alunos vivenciam, a prática corporal. Desta forma é possível que a interação entre gêneros seja mais fácil de ser abordada na escola. Darido *et al.* (2006, p.69) diz que a “concepção de co-educação deve estar realmente presente nas aulas; assim, meninos e meninas devem vivenciar as mesmas práticas, discutindo e entendendo a questão das diferenças e buscando as melhores soluções”.

As aulas de Educação Física, por se tratar de uma disciplina que visa a corporeidade, contribuem também para a interação de meninos e meninas, pois com a aproximação e as situações que envolvem essas relações, o professor pode intervir e estimular a reflexão sobre respeito mútuo entre os sexos e a liberdade de expressão. Com isso, as aulas de Educação Física tornam-se momentos propícios para a interação ser trabalhada.

Segundo Pereira (2004), dentro da escola, a Educação Física enquanto componente curricular, desempenha um papel importante no processo de socialização iniciado no ambiente familiar, seja permitindo a manifestação ou a consolidação de estereótipos de gênero, seja investindo na formação de sujeitos críticos, contestadores e transformadores.

Hoje, na literatura, ainda existe uma grande discussão quanto à melhor maneira desses aspectos serem trabalhados nas aulas de Educação Física Escolar e também quanto aos aspectos gerais das aulas, se é melhor utilizar de aulas mistas ou separadas por sexo.

Este trabalho assumiu uma posição investigativa e comparativa à essas duas teorias, na intenção de conhecer e identificar possíveis prós e contras de cada uma, a partir do que os autores dessa área estão evidenciando.

Foram encontrados alguns trabalhos relacionados a essa discussão e, com eles, opiniões diversas e contrárias. Para defender a prática sexista nas aulas de Educação Física destacam-se comentários que resumem bem os principais argumentos, citados a seguir.

Para Antunes & Trevisan (2010) como análise de suas pesquisas, observam o resultado do questionário aplicado à alguns professores.” Para os professores algumas desvantagens são percebidas numa aula de Educação Física mista, dentre elas: as diferenças no níveis de habilidades dificultam o desenvolvimento de algumas atividades.”

Por sua vez, Pereira (2004) diz que pode-se observar diferenças entre meninas e meninos quanto ao desempenho motor. Isto porque algumas brincadeiras preferidas pela maioria das meninas privilegiam a passividade, enquanto os meninos geralmente preferem atividades consideradas mais ativas e vigorosas.

Do outro lado dessa discussão, existem muitos que não concordam com a separação por sexo e trabalham na direção contrária. Em sua maioria, os argumentos construídos para aliar-se ao método não sexista nas aulas de Educação Física, giram em torno do mesmo eixo, como será apresentado.

Sem dúvida, nas turmas mistas reside um potencial de melhor preparar o indivíduo para sua vida extra-escolar, na qual o convívio com o outro sexo é inevitável e muitas vezes desigual e conflituoso, devido à falta de reflexão e entendimento sobre o relacionamento humano (OLIVEIRA, 1996, p.44).

Segundo Abreu (1990, p.156), “Para que seja possível a oportunidade das reflexões sobre os conflitos existentes, é aconselhável que meninos e meninas estejam juntos, vivenciando as experiências motoras.

### **Educação física escolar e história do gênero**

A Educação Física Escolar tem o papel de fornecer e desenvolver a cultura corporal, possibilitar o usufruto de jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e conscientização à qualidade de vida, induzindo assim o implemento de benefícios humanos, defende Darido *et al.* (2006, p. 14):

É a única disciplina que visa preferencialmente a corporeidade, e, dessa forma, permite que os/as estudantes aprendam a viver em sintonia com o seu corpo – por se distinguir no concernente à sua tarefa educativa primordial, ao educar, formar, socializar e possibilitar experiências a partir do corpo (SILVA; GOMES; GOELLNER, 2008, p.396).

Em um país onde o sedentarismo e as doenças causadas pelo mesmo são crescentes, torna-se de fundamental importância o estímulo e a conscientização dos alunos, nas aulas de Educação Física, para um estilo de vida saudável, tratando de temas como hábitos alimentares e a prática de exercícios físicos.

No âmbito das aulas de Educação Física, o aluno pode ser levado a ampliar seu entendimento relacionado ao conhecimento sobre o próprio corpo, por meio da prática de exercícios mais lentos, com ênfase na respiração e no relaxamento, nas dimensões do lazer, da saúde e do prazer, assim como conhecer seus limites e possibilidades e relacioná-los às discussões promovidas em projetos disciplinares e/ou Interdisciplinares (DARIDO *et al.*, 2006, p.15).

A atividade física, estimulada na idade escolar, pode contribuir para a diminuição de casos de doenças hipocinéticas (doenças cardiovasculares, obesidade, hipertensão arterial, diabetes mellitus tipo II, osteoporose, dores nas costas, determinados tipos de câncer, etc.), isso através da conscientização e do estímulo ao prazer à prática de atividades físicas pelos alunos.

Mais do que promover hipotéticos benefícios a curto prazo, fazer educação para a saúde, é promover a prática regular de atividades físicas e estilos de vida ativos. (MARQUES; GAYA, 1999).

Além disso, a escola, através das aulas de Educação Física, promove a socialização dos indivíduos, assim como reforça valores correntes na sociedade. Segundo Guimarães *et al.* (2001), toda instituição não é somente um instrumento de organização, regulação e controle social, mas também é, ao mesmo tempo, um instrumento de regulação e de equilíbrio de personalidade.

As aulas de Educação Física contribuem também para a integração de meninos e meninas, nas diferentes faixas de idade, pois aproximam e exigem a inter-relação entre os gêneros.



Darido *et al.* (2006, p. 67), relata que com o aumento das doenças sexualmente transmissíveis, da AIDS, e gravidez na adolescência a discussão sobre sexualidade invadiu as escolas a partir da década de 1980, porém com um caráter estritamente biológico, abordando o conhecimento dos aparelhos reprodutores, faltando assim abordar temas de dimensões psicológicas e sociais.

Tanto a aula quanto o professor de Educação Física, podem tratar desses temas relacionados ao corpo utilizando a proximidade, que muitas vezes acontece, dos alunos com esse professor.

O professor de Educação Física é uma referência importante para seus alunos, pois a Educação Física propicia experiência de aprendizagem peculiar ao mobilizar os aspectos afetivos, sociais, éticos e de sexualidade de forma intensa e explícita, o que faz com que o professor de Educação Física tenha um conhecimento abrangente de seus alunos (ALTMANN, 2001).

O maior responsável, nas aulas de Educação Física, por desenvolver nos alunos valores de respeito em relações de gêneros é o professor, pois, ele tem o maior contato com eles.

Como lembram Silva, Gomes & Goellner (2008), o que parece influenciar na estruturação da relação entre gêneros nas aulas de Educação Física é a maneira como cada discente se posiciona em relação ao outro gênero.

As relações de gênero estão subordinadas ao ambiente, através, tanto dos paradigmas construídos na história e evolução, quanto das redes de poder atuantes na sociedade.

A sociedade moderna construiu um ideal de esfera pública e instituições políticas fundadas numa moral racional, e desta moral racional estão excluídos o desejo, a empatia, a afetividade, os sentimentos (SORJ, 1992, p.19 apud LOURO, 2000, p. 20).

Louro (2000, p. 19) afirma que:

Na aprendizagem e formação das crianças as sociedades delimitam os espaços sociais onde cada uma será considerada adequada ou não. As formas como nos tornamos sujeitos de gênero se constituem numa questão política e social e não somente numa questão ligada às histórias pessoais ou privadas.

A escola, assim como a educação formal, iniciaram-se, no Brasil exclusivamente para meninos brancos e da elite. Com a abrangência posterior de outras etnias e do sexo feminino no sistema escolar, relações, contatos e experiências entre meninos e meninas começaram a acontecer dentro das instituições de ensino Brasileiras.

Louro (2000, p.26) relata em sua obra:

Vejo o gênero como uma construção social feita sobre diferenças sexuais. Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas “diferenças sexuais” são representadas ou valorizadas, refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto.

As diferenças de gênero não são administradas por questões anatômicas, biológicas ou fisiológicas e sim pela maneira que a masculinidade e a femilidade é tratada na sociedade.

Na afirmação das identidades sexuais e de gênero são de considerar as características

biológicas mas, mais do que isso, importa o que se sente e o que se diz sobre esses “marcas naturais” (“o que anda nas cabeças e nas bocas”) (LOURO, 2000, p. 39).

É de uma construção social e cultural as noções de ser homem ou ser mulher, assim como a valorização ou desvalorização de um sexo ou outro.

O gênero começou a ser utilizado como uma maneira de se referir à organização social entre sexos, de insistir no caráter fundamentalmente social das definições normativas da feminilidade, isto é mulheres e homens passam a ser definidos em termos recíprocos (VIANNA & RIDENTI, 1998).

Louro (2000), analisa a sociedade considerando a idéia de polarização dos gêneros, ou seja, separando o masculino e o feminino em pólos totalmente opostos e que mantêm relações sociais de dominação- submissão.

Louro (2000, p.16) defende que:

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras).

Através de práticas culturais e sociais, nos definimos e nos aceitamos como homens e mulheres. As aulas de Educação Física, na maior parte das vezes, são mistas e formadas por muitas situações que envolvem as relações de gênero, masculino e feminino. Nessas situações o preconceito aparece com frequência, seja com a menina que joga futebol, ou com o menino que gosta de dançar, e é nessa hora que o professor deve intervir e estimular a reflexão sobre respeito mútuo entre os sexos e a liberdade de expressão.

Meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriado para seu sexo, seguindo, desde bem pequenos, as normas e padrões estabelecidos (GUARESCHI, 1994; SAAVERADRA; BARROS, 1996 apud FINCO, 2003).

A Educação Física Escolar possibilita trabalhar e refletir sobre questões do gênero, onde os alunos vivenciam, de forma espontânea, a prática corporal, não devendo ser pressionados negativamente. Desta forma é possível que a interação entre gêneros seja mais fácil de ser abordada nas questões relativas á prática educacional.

Darido *et al.* (2006, p.69) diz que a concepção de co-educação deve estar realmente presente nas aulas; assim, meninos e meninas devem vivenciar as mesmas práticas, discutindo e entendendo a questão das diferenças e buscando as melhores soluções.

Segundo Altmann (2001, 102), no que tange à questão de gênero:

As aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias. Diz também que a Educação Física deve, portanto, dar oportunidades às meninas de desenvolverem competências tradicionalmente tidas como masculinas e aos meninos, competências femininas.

Na discussão das relações de gênero é importante também inserir questões sobre a

sexualidade e o seu processo de formação. A sexualidade é disfarçada pelos professores e pelo sistema escolar, pressupondo que as crianças não entendam de sexualidade, que são inocentes. O meio escolar não é um ambiente muito acolhedor com pessoas que fogem dos padrões impostos, sejam esses de religião, etnia, classe social ou até mesmo de comportamento sexual.

Nada é “natural”, nada está dado de antemão, toda verdade – mesmo aquela rotulada como científica – é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada (MEYER, 2003, p. 9)

Há um bom exemplo de inospitalidade escolar quanto aos comportamentos “diferentes” ou fora dos padrões, que é a questão da homossexualidade. A escola ainda tem tratado o homossexualismo como uma coisa errada, como meio de pessoas desviadas, como se o heterossexualismo fosse a única maneira normal de sexualidade.

### **Aulas mistas ou separadas?**

A escola é um ambiente onde os alunos interagem em muitos momentos e situações. Esses momentos de interação fazem parte do aprendizado dos alunos e são muito importantes para a formação de cada um. A interação entre os gêneros, vem com a vivência de meninos e meninas em um determinado espaço, e a organização escolar tem o seu papel nisso.

A criação de um ambiente educacional e social onde homens e mulheres, meninos e meninas sejam tratados/as igualmente e encorajados/as a explorarem completamente seu potencial, respeitando a liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de crença, e onde os recursos educacionais promovam imagens não estereotipadas de homens e mulheres pode ter resultado efetivo na eliminação das causas de discriminação contra as mulheres e de desigualdade entre as mulheres e os homens (ONU, 1995, apud COUTO, 1998, p.61).

Essa interação entre os gêneros, quando ocorrente nas aulas de Educação Física, assunto proposto por este trabalho, pode aparecer de uma maneira mais salientada, por se tratar de uma disciplina que visa a corporeidade. Com isso, as aulas de Educação Física tornam-se momentos propícios para ser trabalhada a interação.

Dentro da escola, a Educação Física enquanto componente curricular, desempenha um papel importante no processo de socialização iniciado no ambiente familiar, seja permitindo a manifestação ou a consolidação de estereótipos de gênero, seja investindo na formação de sujeitos críticos, contestadores e transformadores (PEREIRA, 2004).

A Secretaria do Governo Municipal de São Paulo (2003, p.23) define que:

É essencial, para a formação dos educadores, que a reflexão sobre as questões de gênero estejam presentes nas universidades, onde ainda é pouco discutida, o que não estimula e, muitas vezes, impede o questionamento de certos valores e práticas que acabam por levar a um comportamento discriminatório.

Os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física, pensando na relação entre meninos e meninas, devem objetivar a quebra dos paradigmas entre os sexos, do preconceito, devem findar a educação para a igualdade e para o respeito e não permitir que a escola divulgue e dê continuidade aos estereótipos construídos pela sociedade.

A Secretaria do Governo Municipal de São Paulo (2003, p.48), define o papel da

Educação, no que diz respeito a essa questão;

A educação tem, entre suas funções, a transmissão de modelos culturais, valores e concepções: com eles, determina padrões de conduta, modelos de pensamento. A escola parece ter um papel científico - pedagógico, considerado neutro nesse processo, dissociado de preconceitos de gênero/ sexismo, mas não tem. Ela colabora, e muito, no esclarecimento do que é ser menino (a), muitas vezes de forma dissimulada, por meio de gestos, posturas que transmitem sistemas de pensamento e atitudes sexistas.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, de uma forma mais incisiva, Pereira (2004, p.27) acredita que a escola, muitas vezes, colabora com a manutenção dos estereótipos, e relata:

A Educação Física escolar também contribuiu para a manutenção de alguns pensamentos arcaicos, baseados em estereótipos e informações ultrapassadas, quando propõe diferentes jogos e brincadeiras para um ou outro sexo, ou incentiva a competição de um contra o outro.

A construção social do gênero carregou característica de desigualdade que permeiam, até hoje, instituições e espaços sociais comuns a homens e mulheres.

As diferenças entre os sexos masculino e o feminino são algumas das muitas existentes na sociedade e, como quaisquer outras, devem ser tratadas de maneira positiva pela escola. “As diferenças existentes entre meninos e meninas, de acordo com seus sexos, não podem significar uma educação para a desigualdade e sim de respeito às diferenças” (SPAGNOL, 2008, p.61).

A escola deve saber trabalhar com essas diferenças, e incluir aos objetivos educacionais, o aprendizado do respeito as diferenças. “Ambos têm habilidades específicas que são mais fortes, mas tais diferenças não devem ser utilizadas para tornar um ou outro superior, mas pra que respeitem as diferenças e se construa a igualdade” (PEREIRA, 2004, p.13).

Um estudo realizado por Finco, em 2004, onde pretendia-se entender as relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré

– escola, observou-se que:

Meninos e meninas mostram que as categorizações dos brinquedos são construções criadas por adultos e não possuem significado para as crianças nos momentos das brincadeiras. A forma como brincam não está limitada à forma de pensamento binário e dicotomizado, comum entre os adultos (FINCO, 2004, p. 132).

Não é ignorar as diferenças conhecidamente existentes entre os gêneros, é tornar isso objeto de conhecimento geral, fazendo o entendimento e o respeito tomarem as rédeas dessa relação

Sabemos que as diferenças biológicas entre o homem e a mulher existem e que influenciam no desempenho das atividades corporais, porém nossa pretensão é a defesa do ponto de vista de que tais diferenças não devem ser utilizadas para criar estereótipos que definam e limitam a ação do movimento e a expressão corporal com base no sexo instalado, com isso, um abismo motor entre homens e mulheres (PEREIRA, 2004, p.27).

Pereira (2004, p. 29) resume bem a idéia e o objetivo motivador da educação para os gêneros, dizendo que a convivência mútua entre meninos e meninas pode ser buscada através do diálogo e do respeito às diferenças. Quando alguém sabe se colocar no lugar do outro, percebê-lo como um ser humano digno de respeito e consideração, independente do sexo e da habilidade, a integração se estabelece.

Porém, ainda existe uma grande polêmica, quanto ao que é melhor e mais indicado para a educação e formação dos alunos: se é melhor trabalhar, nas aulas de Educação Física, com turmas mistas ou se é mais indicado separar meninos e meninas.

Se no campo das diferenças sexuais no crescimento e desenvolvimento físico, que é menos polêmico, encontram-se divergências, quando se analisam os estudos de outras diferenças sexuais as controvérsias são ainda maiores (OLIVEIRA, 1996, p.17).

Apresenta-se agora o que os autores dessa área estão dizendo sobre as duas maneiras de trabalho. Alguns desses autores analisaram documentos regulamentadores que abrange o assunto, o que pode nos dar uma noção dos aspectos legais disso.

De acordo com Dornelles & Fraga (2009), o decreto 69.450, de 1 de novembro de 1971, que regulamenta a sistemática da área Educação Física na educação nacional a partir daquele ano, com relação à composição das turmas, a orientação é que estas tenham 50 alunos/alunas do mesmo sexo.

Assim, analisando os documentos das Leis de Diretrizes e Bases, Dornelles & Fraga (2009, p.142) concluem que “a LDB não estabelece critérios específicos sobre a organização dessa área de conhecimento nas escolas, inclusive com relação à adoção de turmas mistas ou separadas.

Dornelles & Fraga (2009, p.144), utilizaram-se também dos Parâmetros Curriculares Nacionais para avaliar suas orientações e relatam:

Outro instrumento criado para orientar as discussões pedagógicas dos diferentes níveis e áreas da educação escolar no país é a coleção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse material, não há uma fala ou provocação à separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física. De forma contrária, há sim, indicações de que as aulas de Educação Física aconteçam de forma mista, buscando-se com esse recurso trabalhar questões de gênero e educar para o respeito às diferenças e para a desconstrução de preconceitos.

Assim, tanto Dornelles & Fraga (2009); Pereira (2004); e Antunes & Trevisan (2010), citam o excerto abaixo, contido nos livros dos PCN:

[...] as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidades para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias (BRASIL, 1997, p.30 e 1998, p.42).

Após a colocação desse trecho do documento, Dornelles & Fraga (2009, p.144) concluem que, “[...] há, especificamente nos PCN, uma fala reiterada que prioriza marcar vantagens das aulas mistas e do trato com diferenças como questões necessárias e fundamentais nas aulas dessa disciplina na escola”.

Antunes & Trevisan (2010) analisam o texto dos PCN:

A Educação Física, sendo mista, estimula ainda mais a aproximação entre os colegas e a cooperação no momento da prática esportiva. Isso é possível de ser observado principalmente nas atividades esportivas (jogo) e recreativas em que,

muitas vezes em função do conhecimento individual, existe uma melhor aceitação e assimilação dos colegas.

Pereira (2004, p.13), coloca, após estudar os PCN, que a escola, com frequência transmite e perpetua valores sexistas da sociedade que podem ser observados nos currículos, nos livros, na linguagem utilizada nas aulas, no material didático e na expectativa dos professores com relação aos comportamentos dos alunos. Dessa forma, acaba reproduzindo e perpetuando os esterótipos de gênero. Foram encontrados alguns trabalhos relacionados a essa discussão e, com eles, opiniões diversas e contrárias. Sendo assim, serão expostas as opiniões e defesas dos autores, a fim de salientar e justificar o motivo dessa indagação.

(...) existe uma aceitação e uma rejeição às aulas mistas entre as correntes teóricas da Educação Física. A aceitação se dá a partir das correntes progressistas na área, mais articuladas com as Ciências da Educação e que tendem a inserir a educação no contexto das relações sociais. Essas correntes, na Educação Física, tendem a vincular o movimento humano à educação do homem como um todo.

A rejeição às aulas mistas é vista a partir da corrente tradicionalista, que conhece a Educação Física (e o estudo do movimento humano) no paradigma tecnicista-higienista do esporte de rendimento e da atividade física como saúde, e que tende a adotar pontos de vista biológicos para explicar a diferenciação física e comportamental de homens e mulheres (SARAIVA, 2005, p.31).

Para a defesa da separação das crianças por sexo, deve-se pontuar alguns argumentos encontrados em diferentes trabalhos, a começar por Oliveira (1996) onde diz que os argumentos utilizados comumente consideram que os meninos são prejudicados ao realizarem aulas com um grupo tido como mais fraco, devido à presença das meninas, e que estas por se sentirem envergonhadas, acabam por não se desenvolverem adequadamente.

Para Antunes & Trevisan (2010) como análise de suas pesquisas, observam o resultado do questionário aplicado à alguns professores. “Para os professores algumas desvantagens são percebidas numa aula de Educação Física mista, dentre elas: as diferenças nos níveis de habilidades dificultam o desenvolvimento de algumas atividades.”

Por sua vez, Pereira (2004) diz que pode-se observar diferenças entre meninas e meninos quanto ao desempenho motor. Isto porque algumas brincadeiras preferidas pela maioria das meninas privilegiam a passividade, enquanto os meninos geralmente preferem atividades consideradas mais ativas e vigorosas.

Souza & Rodrigues (2002), em seu trabalho que visava estudar a segregação sexual na interação de crianças de 8 e 9 anos, utilizaram-se de uma pesquisa onde selecionaram para análise as interações das crianças em situação livre sem a interferência dos adultos na constituição dos grupos e nos tipos de brincadeiras adotados. Observou-se que “De maneira geral, meninos e meninas mantiveram-se afastados uns dos outros porque elas mostraram-se mais calmas e envolvidas em conversas enquanto eles exibiram um padrão mais irrequieto e turbulento”.

Ao analisar as causas da separação por sexo nas aulas de Educação Física, um pesquisador relata que, “A razão principal desta constatação é que há uniformidade de interesses, habilidades e valências físicas, na separação entre meninos e meninas (LOUZADA, 2006, p. 54-55).

Ao passo que argumentos a favor da separação de meninos e meninas nas aulas, são apresentados em alguns trabalhos, o mesmo acontece com o outro lado, a preferência por aulas mistas.

A escola tem papel social fundamental e causa bastante preocupação a

separação por sexo nas aulas de Educação Física. Se os alunos estão frequentemente solicitando essa separação, a conduta acrítica do professor acaba permitindo que as diferenças continuem se arrastando (PEREIRA, 2004, p.28-29).

Para Romero (1990), é necessário reformular o modelo que adotam alguns profissionais, quando diversificam as atividades de acordo com o sexo, desde as primeiras séries, obtendo com essa postura um reforço à medida masculinidade e feminilidade construídas e endossadas pela sociedade.

Mais do que defender as aulas mistas, Altmann (1998, p.103) critica a frequente utilização de divisão, das turmas, por sexo:

Separar meninos e meninas nas aulas é estabelecer uma divisão polarizada entre os gêneros; é exagerar uma genereficação das diferenças entre as pessoas, desconsiderando variações no gênero e considerando apenas diferenças de gêneros como importantes numa aula; é tornar as fronteiras das divisões de gênero mas rígidas do que de fato são e negar a meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furtar-lhes de antemão a possibilidade de escolha entre estarem juntos ou separados.

Em sua maioria, os argumentos construídos para aliar-se ao método não sexista nas aulas de Educação Física, giram em torno do mesmo eixo, como será apresentado.

Sem dúvida, nas turmas mistas reside um potencial de melhor preparar o indivíduo para sua vida extra-escolar, na qual o convívio com o outro sexo é inevitável e muitas vezes desigual e conflituoso, devido à falta de reflexão e entendimento sobre o relacionamento humano (OLIVEIRA, 1996, p.44).

Abreu (1990, p.148), pontua aspectos negativos da separação dor sexo, “(...) tanto meninos quanto meninas de turmas separadas se privam da convivência integrativa e da possibilidade de discussão de conflitos e confrontos que poderiam surgir em aulas mistas.

Segundo Abreu (1990, p.156), “Para que seja possível a oportunização das reflexões sobre os conflitos existentes, é aconselhável que meninos e meninas estejam juntos, vivenciando as experiências motoras.

Para Saraiva (2005, p.29), “As consequências mais imediatas das práticas sexistas desenvolvidas na Educação Física tradicional podem ser exemplificadas da seguinte forma:

- a) No campo biofisiológico, a performance motora feminina fica prejudicada pelas menores oportunidades de vivências corporais em relação as oportunidades de jogos esportivos oferecidas aos meninos.
- b) No campo psicológico, a aceitação por parte das meninas da idéia da superioridade física do homem, uma vez que os meninos são desde cedo estimulados à independência, enquanto as meninas têm tratamento diversificado, ficando muito tempo na barra da saia.
- c) No campo social, em decorrência dos fatos anteriores, a mulher não quer disputar com o homem, para não incorrer no possível insucesso, à medida que não aprendeu a ter aspirações mais ambiciosas.

Segundo Romero (1990, p.10) “Se a escola for menos sexista, haverá maior probabilidade de o educando assumir seu papel com maior segurança, sem contudo, menosprezar atividades usualmente reforçadas e estimuladas num sexo e reprimidas no outro”.

Altmann (1998, p.103) assume que talvez as aulas possam passar pelos dois

momentos, tanto com a divisão por meninos e meninas, quanto misturados. “A postura assumida pela Educação Física não precisa ser mais rígida do que as dos estudantes, de forma que a união e a separação de meninos e meninas possa variar dependendo das circunstâncias e da atividade realizada.”

Existem fragmentos de trabalhos que demonstram a idéia de que se existem momentos em uma aula, em que a turma precisa ser dividida, que essa divisão não necessariamente precisa ser por sexo. Dornelles & Fraga (2009, p.148) exemplificam bem isso com o seguinte relato:

Os alunos e alunas de uma mesma escola têm histórias de vida, condições sócio-econômicas, experiências motoras, acervo cultural e interesses distintos, portanto, há uma diversidade de modos de ser menino e menina que não pode ser reduzida às diferenças biológicas entre gêneros.

Seguindo a mesma idéia:

Hoje, meninos e meninas são privados da convivência nas aulas de Educação Física devido, na maioria das vezes, a diferenças que nem sequer sabe-se se são diferenças sexuais, de gênero ou individuais, ou mesmo se devem ser as únicas norteadoras da formação das turmas de Educação Física (OLIVEIRA, 1996, p.28).

Oliveira (1996, p. 39), diz que, “(...) percebe-se que a principal responsável pela separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física em todos os tempos tem sido a concepção equivocada das diferenças sexuais e de gênero”. E define que diferenças sexuais são as diferenças inatas, de cunho biológicas, entre meninos e meninas, e que as diferenças de gênero são as psicológicas e sociais, construídas pela sociedade.

Mesmo com todas essas afirmações de que as aulas mistas são as mais indicadas como forma de trabalho, e que quando juntos, meninos e meninas, oportunizam a socialização e o aprendizado do respeito com o sexo oposto, não podemos deixar de nos perguntar; Será que com a simples união dos sexos, em uma aula de Educação Física, é possível atingir esse e outros grandes objetivos, quanto a interação entre eles? Para tentar responder essa questão analisou-se algumas afirmações.

(...) as turmas mistas oportunizam trocas de experiências, enaltecendo as capacidades próprias e do outro, bem como a superação e o respeito as limitações individuais, sexuais e de gênero. No entanto, o simples fato de unir os sexos nas aulas de Educação Física não garante por si só, que tais objetivos sejam atingidos. É preciso um grande empenho dos professores de Educação Física e, para um trabalho mais completo, dos professores de outros componentes curriculares (OLIVEIRA, 1996, p.42).

Para Abreu (1990, p.22), “O fato de trabalhar com turmas mistas ou separadas e, em ambos os casos, desenvolver ou não questionamento dos conflitos emergentes dessas relações em um contexto sócio-esportivo, dependerá do próprio docente, sem nenhum tipo de censura.” Posteriormente no mesmo trabalho, a autora, conclui

Sem a preocupação e a intenção da contextualização dos conflitos emergentes, as aulas mistas também não se apresentam de forma a proporcionar um avanço na reflexão e questões que interessam ao processo educativo ensino- aprendizagem, ou seja, aulas mistas, por si só, não garantem uma postura avançada quanto à evolução dos costumes que, a meu ver, se apresenta de forma a melhorar o nível de qualidade de vida das pessoas através da utilização do tempo livre, com a participação de ambos os sexos (ABREU, 1990, p.151).



## Considerações finais

A proposta inicial deste trabalho foi apresentar a questão do gênero e sua interação no âmbito escolar, discutir sobre os trabalhos de aulas mistas (meninos e meninas juntos) e separadas (meninos e meninas separados) na Educação Física Escolar, assim como os pontos negativos e positivos de cada uma delas.

Com a revisão bibliográfica apresentada aqui, entende-se que as relações e diferenças de gênero não são administradas por questões anatômicas, biológicas ou fisiológicas e sim estão subordinadas ao ambiente, através dos paradigmas construídos ao longo da história. A noção de ser homem ou mulher, não acontece imediatamente ao nascimento, é produzida pela sociedade, carregando, muitas vezes, os estereótipos característicos de cada sexo.

Procurou-se entender um pouco sobre a Educação Física Escolar e sua relação com a discussão de gênero. Dentre muitos outros objetivos, discutidos anteriormente, a Educação Física Escolar promove a socialização dos indivíduos, contribuindo para a integração de meninos e meninas e possibilitando trabalhar sobre questões de gênero, onde os alunos vivenciam, de forma espontânea, a prática corporal.

Essa interação entre os gêneros, quando ocorrente nas aulas de Educação Física, assunto proposto por este trabalho, pode aparecer de uma maneira mais salientada, por se tratar de uma disciplina que visa a corporeidade. Com isso, as aulas de Educação Física tornam-se momentos propícios para ser trabalhado esse assunto.

É importante frisar novamente que, os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física, pensando na relação entre meninos e meninas, devem objetivar a quebra dos paradigmas entre os sexos, do preconceito, devem findar a educação para a igualdade e para o respeito e não permitir que a escolar divulgue e dê continuidade aos estereótipos construídos pela sociedade.

Foi apresentado também o impasse existente na literatura, quanto ao que é mais indicado, no trabalho da Educação Física Escolar, sobre aulas mistas ou separadas por sexo, e analisou-se o que os autores dessa área estão dizendo sobre as duas formas de trabalho.

Para a defesa da separação por sexo dos alunos encontramos argumentos como: “As diferenças nos níveis de habilidades dificultam o desenvolvimento de algumas atividades”. Outro argumento bastante utilizado pela defesa do sexismo é que a maioria dos meninos preferem atividades mais ativas e vigorosas, enquanto que as meninas querem participar de atividades mais calmas e leves.

Por sua vez, há autores que declaram sua preferência por aulas mistas. Segundo estes, separar os alunos por sexo é privá-los da convivência e da possibilidade de discussão de conflitos, que poderiam surgir nas aulas mistas. Talvez, as aulas de Educação Física Escolar, não precisem tomar um caráter tão rígido e assumir posições irrevogáveis como as vistas anteriormente. Os trabalhos mistos e separados têm sua importância e faz sentido procurar uma harmonia nessa discussão e pensar que as duas maneiras de trabalhos podem ser executadas em variados momentos, dependendo da necessidade e objetivos das aulas, sempre adotando um caráter racional e responsável.

## Referências

ABREU, N. G. **“Meninos pra cá, meninas pra lá”**. 1990. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista**

**Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, 2001.

\_\_\_\_\_. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias e homens na Educação Física**. 1998. 111p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte.

ANTUNES, M. R.; TREVISAN, S. I. **Educação Física Escolar Mista: Uma Concepção A Partir Das Vivências Pedagógicas**. Disponível em [http://www2.ufgrs.br/xiipalops/Problemas/1000520\\_25\\_614.pdf](http://www2.ufgrs.br/xiipalops/Problemas/1000520_25_614.pdf), acessado em 16/09/10.

AQUINO, J.G. **Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas**. 8.ed.São Paulo: Summus, 1998.

COUTO, A. A. **Coisas de menina, coisas de menino: o corpo feminino e o corpo masculino na educação infantil**. 1998. 68p. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas.

DARIDO, S.C. et al. **Educação Física e Temas Transversais: Possibilidades de Aplicação**. 1.ed. São Paulo: Mackenzie, 2006.

DORNELLES, P. G.; FRAGA, A. B. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. v. 1, n. 1, p.141-156, ago. 2002.

FINCO, D. **Faca sem ponta , galinha sem pé , homem com homem , mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**. 2004. 171p. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, v.14, n.3, p. 89-101, set-dez.2003.

GUIMARÃES, A.A. Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. **Motriz**, Rio Claro, v.7, n.1, p.17-22, Jan-Jun.2001.

LOURO, G.L. **Currículo, Gênero e Sexualidade**.1.ed.Porto: Porto Editora, 2000. 111p.

LOURO, G.L. et al. **Corpo, Gênero e Sexualidade**.1.ed. Editora Vozes, 2003. 191p.

MARQUES, A.T.; GAYA, A. Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. **Revista Paulista de Educação Física**. v.13, n.1, p. 83-102, jan-jun.1999.

OLIVEIRA, G. K. **Aulas de Educação Física para turmas mistas ou separadas por sexo?: análise comparativa de aspectos motores e sociais**. 1996. 148p. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas.

PEREIRA, S. A. M. **O Sexismo nas Aulas de Educação Física: Uma Análise dos Desenhos**

Infantis e dos Estereótipos de Gênero nos Jogos e Brincadeiras. 2004. 257p. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro.

ROMERO, E. **Estereótipos masculinos e femininos em professores de Educação Física.** 1990. 325p. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. São Paulo.

SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito.** 1.ed. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2005. 200 p.

SECRETARIA DO GOVERNO MUNICIPAL. **Gênero e Educação: Caderno para professores.** 2003. 88p.

SILVA, P.; GOMES, P.B.; GOELLNER, S. As relações de gênero no espaço da educação física – a percepção de alunos e alunas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.** v.8, n.3, p. 396-405, 2008.

SOUZA, F.; RODRIGUES, M. M. P. A segregação sexual na interação de crianças de 8 e 9 anos. **Psicologia: reflexão e crítica.** v. 15, n. 3, p. 489-496, 2002.

SPAGNOL, C. M. **Nem menino, nem menina? A (des) construção do gênero em livros de auto-ajuda.** 2008. 69p. Trabalho de conclusão de curso (graduação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas.



## NORMAS PARA PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

### 1 Tipos de Trabalhos

Artigos de Pesquisa: apresentação de trabalhos científicos com até 15 páginas;

### 2 Formatação

#### Formato e Configurações

Word

Papel A4

Margens: Superior 3 cm; Inferior 2 cm; Esquerda 3 cm; Direita 2 cm

#### Tipo de fonte

Times New Roman

#### Título

Título do artigo (em letras maiúsculas):  
Fonte 14; centralizado (negrito)

#### Seção e Subseção

Negrito, a primeira letra maiúscula sem recuo, alinhada à esquerda. Fonte 12.

#### Autor

Nome do(s) autor(es): Fonte 12; alinhado à direita

#### Nota de rodapé

Nomes(s) do(s) autores, breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo, endereço eletrônico, identificado na primeira página. Fonte 10, alinhado à esquerda.

#### Resumo, *Abstract* e palavras chaves

Resumo: com, no máximo, 200 palavras, redigir em um único parágrafo, sem recuo, fonte 12.

*Abstract*: resumo em inglês, fonte 12 e em itálico.

Palavras chave; *keywords*: fonte 12; até seis palavras;

#### Texto

Corpo do texto: fonte 12 (justificado)

#### Numeração de páginas

Todas as folhas do trabalho devem ser contadas sequencialmente, no canto superior direito da folha.

#### Espaçamento

Entrelinhas: simples

Recuo no começo do parágrafo: 1 cm (texto)

#### Alinhamento

Justificado

#### Referências

As referências devem seguir as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas – NBR 6023 – 2002)

#### Figuras e Tabelas

Figuras: legenda abaixo, centralizada, com fonte 10;

Tabelas: título acima, centralizada, com fonte 10;

### 3. Elementos de composição de trabalhos (Conforme NBR 6022/2003 e NBR 14724/2002)

#### 1 Introdução

Parte inicial do artigo, onde em que devem constar a delimitação do assunto tratado, os objetivos da pesquisa e outros elementos necessários para situar o tema do artigo.

#### 2 Referencial teórico (Revisão bibliográfica)

Parte principal do texto, que contém a exposição ordenada e pormenorizada do assunto tratado. Divide-se em seções e subseções, que variam em função da abordagem do tema e do método.

### **3 Metodologia**

A Metodologia que fará a descrição de todos os meios utilizados para elaboração e catalogação da pesquisa e resultados dela.

### **4 Resultado e discussão**

Partição a qual deverá evidenciar e discutir efetivamente todos os resultados obtidos no estudo proposto.

### **5 Considerações finais**

Parte final do texto, na qual se apresentam conclusões correspondentes aos objetivos ou hipóteses.

### **Referências**

Elementos obrigatório, elaborado conforme a NBR 6023.