

**IMPACTO DA DISCIPLINA QUALIDADE DE VIDA NA MUDANÇA DE
COMPORTAMENTO PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS
EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Por

Maria Eloiza Fiorese Prates

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Dissertação Apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina
como Requisito para Obtenção do Título de Mestre em Educação Física
Área de Concentração de Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física

Fevereiro, 2004

DEDICATÓRIA

**Para meu marido, Luis Carlos
e meu filho, Rodrigo, pelo
carinho, amor, compreensão e
atenção em mais essa
conquista compartilhada.**

AGRADECIMENTOS

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, pelo apoio e suporte necessários para a conclusão do curso.

Ao Centro de Desportos e ao Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo apoio e oportunidade para realizar a formação continuada na área.

Ao Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento, pela orientação e, principalmente, a tranquilidade e amizade nos momentos necessários.

A meus pais e minha família pelo incentivo, amor e apoio.

A minha irmã Profa. Dra. Lenamar Fiorese Vieira, pelo carinho, encorajamento, incentivo, conselhos e ensinamentos.

A amiga Joseani Simas e sua família, pelo apoio, amizade, companheirismo e conselhos inesquecíveis.

Aos colegas de turma, pelos momentos de discussão acadêmica, companheirismo, apoio, carinho e amizade.

RESUMO

IMPACTO DA DISCIPLINA QUALIDADE DE VIDA NA MUDANÇA DE COMPORTAMENTO PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Mestranda: Maria Eloiza Fiorese Prates

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

O objetivo deste estudo quase-experimental foi verificar a efetividade de programas de Educação Física ministrados com orientações conceituais diferenciadas na disciplina Qualidade de Vida sobre os estágios de mudança de comportamento para a prática de atividades físicas de estudantes dos cursos superiores de tecnologia do CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão. Participaram da investigação todos os estudantes matriculados e freqüentes na disciplina Qualidade de Vida no primeiro semestre letivo de 2003. Foram implementados três grupos experimentais com diferentes orientações conceituais (G1= Orientação acadêmica, G2= Orientação acadêmico-prática e G3= Orientação acadêmico-prático-pessoal) e um grupo de controle (sem intervenção). Os sujeitos foram avaliados através de pré e pós-teste, bem como da testagem prolongada a curto (45 dias) e médio prazo (90 dias) após o tratamento experimental, nas variáveis de estágios de mudança de comportamento, do nível de conhecimento específico em atividade física e do nível de atividade física habitual no tempo de lazer. O questionário utilizado na coleta de dados das variáveis investigadas continha partes de outros instrumentos previamente validados. Os dados foram analisados através dos recursos da estatística descritiva (média, freqüência percentual e desvio padrão) e estatística não-paramétrica (Teste de Friedman, Teste de Wilcoxon e Teste de Kruskal Wallis), contidos no programa SPSS, versão 11.0. O nível de significância adotado foi de $p < 0,05$. Os resultados evidenciaram que o programa de orientação acadêmico-prático-pessoal apresentou efeitos mais significativos no estágio de mudança de comportamento. Enquanto o efeito mais relevante sobre o nível de atividade física habitual no tempo de lazer foi alcançado pelo programa de orientação acadêmico-prática, o programa de somente orientação acadêmica obteve resultados mais positivos sobre o nível de conhecimento específico em atividade física. De modo geral, os resultados demonstraram que a adoção de uma orientação conceitual em estado puro não é capaz de alterar conjuntamente o estágio de mudança de comportamento, o nível de atividade física habitual no tempo de lazer e o nível de conhecimento específico em atividade física. Conclui-se que, programas de Educação Física voltados a adultos jovens por adoção e conscientização de um estilo de vida fisicamente ativo são fortemente influenciados pelo tipo de orientação conceitual adotada.

Palavras-chaves: Educação Física, Qualidade de Vida, Atividade Física, Currículos e Programas.

ABSTRACT

THE IMPACT OF LIFE QUALITY SUBJECT IN BEHAVIOR CHANGING TO PHYSICAL ACTIVITIES PRACTICE IN UNIVERSITY STUDENTS

Maria Eloiza Fiorese Prates
Advisor: Dr. Juarez Vieira do Nascimento

The present research aims to verify the achievement of Physical Education programs promoted with differed conceptual orientations in Life Quality subject on the periods of behavior changing to physical activities practice of students of technology graduation course of CEFET/PR – Campo Mourao. All students enrolled in the first term of 2003 in Life Quality subject took part of the research. Three experimental groups were organized into different conceptual orientations (G1= Academic Orientation, G2= Academic-Practice Orientation, G3= Personal-Academic-Practice Orientation) and a group of control (without investigation). The individuals were evaluated by a previous and pos-test as well as a prolonged experience at short (45 days) and avarage period (90 days) after the experimental treatment during the changeable periods of behavior changing, the level of specific knowledge in physical activity and level of physical activity in the leisure time. The questionnaire used to pick out the data of the investigated variables, included parts of other means previously validated. The data were analyzed through sources of descriptive statistics (medium, percentual frequency and standard deviation) and non-parametric statistics (Friedman's Test, Wilcoxon's Test and Kruskal Wallis' Test) enclosed in the program SPSS, version 11.0. The level of significance adopted was of $p \leq 0,5$. The results assured that the academic-practice-personal orientation program showed meaningful effects during the period of behavior changing. While the most relevant result on the level of habitual physical activity at leisure time was accomplished by the program of academic-practice orientation. The program of only academic orientation got more positive results on the level of specific knowledge in physical activity. In general, the results showed that adopting a conceptual orientation in pure state doesn't alter the period of behavior changing, the level of habitual physical activity at leisure time or the levels of specific knowledge in a physical activity. It was concluded that programs of Physical Education towards young adults by adopting a life style physically active are quite influenced by the kind of adopted conceptual orientation.

Key words: Physical Education, Life Quality, Physical Activity, Curriculums and Programs.

ÍNDICE

| | Página |
|---|--------|
| LISTA DE ANEXOS | viii |
| LISTA DE QUADROS E FIGURAS..... | ix |
| LISTA DE TABELAS..... | x |
| Capítulo | |
| I. INTRODUÇÃO..... | 1 |
| O Problema e sua Importância | |
| Objetivos do Estudo | |
| Hipóteses | |
| Justificativa | |
| Delimitação do Estudo | |
| Limitação do Estudo | |
| Variáveis do Estudo | |
| Definição de Termos | |
| II. REVISÃO DE LITERATURA..... | 12 |
| Contexto dos Cursos Superiores de Tecnologia no CEFET-PR. | |
| Currículos e Programas no Ensino Superior | |
| Abordagem Curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET no Paraná | |
| A Disciplina Educação Física no Ensino Superior | |
| A Educação Física no Contexto da LDB | |
| O Contexto Educacional da Disciplina Educação Física no Ensino Superior | |
| As Orientações Conceituais na Disciplina Educação Física | |
| Paradigma de Investigação de Ensino Presságio-Processo-Produto | |
| A Educação Física Relacionada à Promoção da Saúde | |
| Educação Física: uma Educação para a Saúde | |

O Modelo Transteorético de Mudança de Comportamento
A Idade Adulta Jovem

| | |
|---|-----|
| III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 43 |
| Caracterização da Pesquisa | |
| Participantes do Estudo | |
| Desenho Experimental | |
| Tratamento Experimental | |
| Instrumento de Coleta de Dados | |
| Coleta de Dados | |
| Análise dos Dados | |
| IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS..... | 54 |
| Caracterização Sócio Demográfica dos Grupos Pesquisados | |
| Orientações Conceituais e o Nível de Conhecimento Específico em Atividade Física | |
| Orientações Conceituais e o Nível de Atividade Física Habitual no Tempo de Lazer | |
| Orientações Conceituais e os Estágios de Mudança de Comportamento | |
| Recomendações à Disciplina Qualidade de Vida | |
| V. CONCLUSÕES E SUGESTÕES..... | 89 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 94 |
| ANEXOS..... | 103 |

LISTA DE ANEXOS

| Anexo | | Página |
|-------|--|--------|
| 1. | Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC..... | 104 |
| 2. | Instrumento de Coleta de Dados..... | 107 |
| 3. | Programas de Ensino dos Grupos Experimentais..... | 112 |
| 4. | Exemplos de Aulas Observadas Através do Diário de Campo em Cada Grupo Experimental..... | 124 |
| 5. | Resultados dos Motivos para Mudança de Comportamento Relacionado à Atividade Física..... | 138 |

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

| Quadro | Página |
|---|---------------|
| 1. Principais Conceitos das Orientações Conceituais..... | 26 |
| 2. Etapas da Mudança..... | 35 |
| 3. Aplicação das Partes do Instrumento de Medida | 50 |
| 4. Descrição das Variáveis e Categorias para Análise dos Dados..... | 51 |
| 5. Resultados dos Grupos do Teste de Wilcoxon sobre o NCEAF..... | 58 |
| 6. Resultados dos Grupos do Teste de Wilcoxon sobre o NAFHTL.... | 64 |
| 7. Resultados dos Grupos do Teste de Wilcoxon sobre o EMC..... | 80 |
| 8. Resultados dos Grupos do Teste de Friedman sobre o NAFHTL e EMC..... | 84 |
| | |
| Figura | Página |
| 1. Modelo para o Estudo do Ensino na Aula..... | 27 |
| 2. Fluxograma Metodológico do Estudo..... | 45 |
| 3. Análise Pormenorizada do NCEAF por Grupo..... | 57 |
| 4. Análise Pormenorizada do NAFHTL por Grupo..... | 70 |
| 5. Análise Pormenorizada do EMC por Grupo..... | 79 |

LISTA DE TABELAS

| Tabela | | Página |
|---------------|--|---------------|
| 1. | Caracterização Sócio-Demográficas dos Grupos Pesquisados.... | 55 |
| 2. | Nível de Conhecimento Específico em Atividade Física por Grupo no Pré-Teste e Pós-Teste..... | 57 |
| 3. | Total de Respostas Certas, Erradas e Não Sei Responder em Nível de Conhecimento Específico em Atividade Física por Grupo no Pré-Teste e Pós-Teste..... | 59 |
| 4. | Nível de Atividade Física Habitual no Tempo de Lazer do Grupo Experimental 1 (Orientação Acadêmica) por Coleta de Dados..... | 61 |
| 5. | Nível de Atividade Física Habitual no Tempo de Lazer do Grupo Experimental 2 (Orientação Acadêmico-Prática) por Coleta de Dados..... | 64 |
| 6. | Nível de Atividade Física Habitual no Tempo de Lazer do Grupo Experimental 3 (Orientação Acadêmico-Prático-Pessoal) por Coleta de Dados..... | 67 |
| 7. | Nível de Atividade Física Habitual no Tempo de Lazer do Grupo 4 (Grupo Controle) por Coleta de Dados..... | 69 |
| 8. | Rank Médio do Nível de Atividade Física Habitual no Tempo de Lazer dos Grupos por Coleta de Dados..... | 71 |
| 9. | Estágios de Mudança de Comportamento do Grupo Experimental 1 (Orientação Acadêmica) por Coleta de Dados..... | 73 |
| 10. | Estágios de Mudança de Comportamento do Grupo Experimental 2 (Orientação Acadêmico-Prática) por Coleta de Dados..... | 76 |

| | | |
|-----|--|----|
| 11. | Estágios de Mudança de Comportamento do Grupo Experimental 3 (Orientação Acadêmico-Prático-Pessoal) por Coleta de Dados..... | 78 |
| 12. | Estágios de Mudança de Comportamento do Grupo 4 (Grupo Controle) por Coleta de Dados..... | 82 |
| 13. | Rank Médio dos Dados Relacionados aos Estágios de Mudança de Comportamento dos grupos..... | 83 |

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

O Problema e sua Importância

A Educação Física no ensino superior, nos últimos anos, vem passando por inúmeras mudanças significativas em decorrência tanto das transformações históricas da sociedade bem como pela qualificação dos seus profissionais através da pós-graduação. Essas mudanças vêm alterando o processo de contratação dos profissionais, exigindo a aquisição de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (Caldeira, 2001).

As mudanças são necessárias e constantes na área da educação, pois muitos são os avanços e recuos discutidos em encontros, seminários e implementados através de novas leis na área. As instituições de ensino, para acompanharem os avanços nas pesquisas e tecnologias modernas do mercado de trabalho, têm procurado se adequar e se manter atualizadas.

Caldeira (2001) ressalta as transformações ocorridas que provocaram mudanças no processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em sala de aula e questiona sobre o papel do docente na sociedade, tornando-se necessário reconstruir a competência do docente a partir dos novos desafios.

As reformas ocorridas com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) tiveram como objetivo realizar transformações necessárias na estrutura educacional brasileira. A Educação Física tornou-se facultativa para o ensino noturno e obrigatória na educação infantil, ensino fundamental e médio (período diurno).

A reforma do ensino técnico se deu através do Decreto-Lei n.º 2.208/97, de 17 de abril de 1997, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissional, determinando ainda a separação, não a desintegração, dessas duas modalidades de ensino (médio e técnico). Além disso, existe a Portaria n.º 646/97,

de 14 de maio de 1997, que regulamenta esse Decreto-Lei e dá outras providências. E, mais recentemente, complementando a política da reforma do ensino técnico, foi aprovado o Parecer CEB/CNE n.º 17, de 3 de dezembro de 1997, que trata das diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional (Silva, 2000).

A partir deste momento, em diferentes instituições foram realizadas alterações curriculares, tanto para se adaptar à nova legislação quanto para manter a qualidade de ensino. No Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), foco desta investigação, foi elaborada uma proposta curricular com novos cursos superiores de tecnologia. Os cursos foram implantados a partir de 1998, nos períodos diurno e noturno, nas seis unidades de ensino que compõem o sistema CEFET-PR (Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Medianeira, Pato Branco e Ponta Grossa).

A Educação Física, nessa nova proposta curricular, foi implantada como disciplina curricular denominada de Qualidade de Vida, sendo obrigatória a todos os estudantes cursá-la em um semestre de cada curso superior. A disciplina segue uma tendência voltada para a promoção da saúde, evitando a utilização de programas tradicionais de Educação Física dirigidos exclusivamente aos esportes formais.

A implementação da disciplina Qualidade de Vida, além dos enormes benefícios proporcionados aos estudantes, constitui um grande avanço para os profissionais de Educação Física, por ser ministrada por profissionais da área, o que significa a conquista de um novo espaço e novas alternativas de atuação na grade curricular dos cursos superiores de tecnologia do CEFET-PR.

Nahas (2001) reconhece que os esportes e jogos são componentes fundamentais dos currículos de Educação Física, mas não podem ser entendidos como substitutos para os programas como um todo. Portanto, torna-se importante buscar outras alternativas para a Educação Física e acompanhar os anseios da sociedade, para que essa disciplina seja valorizada e o estudante obtenha uma formação com qualidade.

Alguns estudos referentes à atuação da Educação Física nos cursos superiores já foram realizados por Souza (1983) e Petroski (1985), os quais demonstraram uma atitude positiva dos estudantes em relação à Prática Desportiva (Educação Física Curricular) no ensino superior. Em outro estudo,

realizado por Nascimento (1988), identificou-se o papel da Educação Física no ensino superior de contribuir para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva e conscientizar para a prática de atividades físicas permanentes.

Neste contexto, torna-se importante investigar a disciplina curricular Qualidade de Vida, implantada nos Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET-PR, que procura auxiliar na aquisição e manutenção de níveis satisfatórios de atividade física para a promoção da saúde. Da mesma forma, essa disciplina busca, progressivamente, tornar os alunos capazes de agir na perspectiva da promoção e recuperação da saúde em âmbito pessoal e coletivo, transformando seus hábitos de vida, bem como buscando atingir a comunidade em que vive.

No entanto, para intervir de forma adequada, torna-se necessário, primeiramente, aumentar o nível de conhecimento sobre o assunto, de forma a traduzir em eficiência os esforços direcionados à promoção de saúde. Além disso, os profissionais de saúde podem ser auxiliados em seus esforços pela lembrança das orientações para mudança de comportamento e manutenção que os cientistas de comportamento têm considerado particularmente úteis. Um resumo de algumas das orientações mais importantes foi descrito por Kig & Martin (1994).

A escolha da intervenção mais apropriada para auxiliar na mudança de comportamentos passa, necessariamente, por um rigoroso diagnóstico. Martins (2000) e Reis (2001) aconselham a adoção do Modelo de Estágios de Mudança (ou Modelo Transteorético) como forma de se obter êxito para identificar e modificar comportamentos inadequados e obter benefícios para qualidade de vida.

Um aspecto importante a ser destacado é que os estudantes universitários se encontram em sua maioria na idade adulta jovem, entre 18 e 28 anos, período importante para se educar para a saúde e incentivar a adoção de comportamentos preventivos para manter a qualidade de vida. A inatividade física tem sido um problema que atinge essa população, cujo nível de atividade física natural é freqüentemente induzido a uma diminuição ou deteriorização da condição física, que, por sua vez, se reflete numa maior morbidade (Vasconcelos & Maia, 2001).

A participação esportiva tem diminuído dramaticamente nos anos recentes, sendo essa situação mais aparente nos indivíduos após a formação no ensino médio, no início da idade adulta jovem (Hoffman & Harris, 2002). Nessa

perspectiva, as possibilidades de intervenções em ambientes organizacionais, particularmente em empresas e instituições de ensino superior, que abrangem indivíduos adultos jovens e de meia-idade, parecem ser muito interessantes, visto que envolvem uma população em idade produtiva, entretanto com riscos consideráveis de desenvolverem doenças crônicas não-transmissíveis e ocupacionais.

Na revisão de diversos estudos epidemiológicos, Sallis e Owen, citados por Vasconcelos & Maia (2001), também indicaram que os níveis de atividade física declinam significativamente durante os anos escolares, à medida que os indivíduos passam da infância para adolescência e até a idade adulta. Nesse sentido, quanto mais cedo se efetuar a intervenção, maior será a probabilidade de se atrasar o declínio da atividade física com o avançar da idade.

Face às considerações anteriores, este estudo buscará responder às seguintes questões-problemas: o programa da disciplina Qualidade de Vida com somente orientação acadêmica é capaz de alterar o nível de conhecimento específico em atividade física de estudantes? O programa da disciplina Qualidade de Vida com orientação acadêmico-prática é capaz de alterar o nível de conhecimento específico e o nível de atividade física habitual no tempo de lazer de estudantes, no sentido de auxiliar a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo? O programa da disciplina Qualidade de Vida com orientação acadêmico-prático-pessoal é capaz de alterar o nível de conhecimento específico, o nível de atividade física habitual no tempo de lazer e o estágio de mudança de comportamento relacionado a prática de atividades físicas de estudantes, no sentido de auxiliar a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo? O programa da disciplina Qualidade de Vida com orientação acadêmico-prático-pessoal é mais eficaz que os programas com somente orientação acadêmica ou orientação acadêmico-prática em manter, a médio prazo, a motivação para a prática de atividades físicas?

Objetivos do Estudo

Objetivo Geral

Verificar a efetividade da disciplina Qualidade de Vida, ministrados com orientações conceituais diferenciadas, sobre os estágios de mudanças de comportamento para a prática de atividades físicas de estudantes dos cursos superiores de tecnologia do CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão.

Objetivos Específicos

- Identificar as características pessoais e sócio-demográficas dos estudantes dos cursos superiores de tecnologia do CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão;
- verificar o efeito de diferentes orientações conceituais em programas da disciplina Qualidade de Vida sobre o nível de conhecimento específico em atividade física;
- verificar o efeito de diferentes orientações conceituais em programas da disciplina Qualidade de Vida sobre o nível de atividade física habitual no tempo de lazer;
- verificar o efeito de diferentes orientações conceituais em programas da disciplina Qualidade de Vida sobre os estágios de mudança de comportamento relacionado à prática de atividades físicas;
- propor alterações curriculares para a disciplina Qualidade de Vida nos Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão.

Hipóteses

A partir dos objetivos específicos e questões a investigar, as seguintes hipóteses foram formuladas:

H1: O programa da disciplina Qualidade de Vida com somente orientação acadêmica é capaz de alterar o nível de conhecimento específico em atividade física de estudantes.

H2: O programa da disciplina Qualidade de Vida com orientação acadêmico-prática é capaz de alterar o nível de conhecimento específico em

atividade física e o nível de atividade física habitual no tempo de lazer de estudantes, no sentido de auxiliar a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo.

H3: O programa da disciplina Qualidade de Vida com orientação acadêmico-prático-pessoal é capaz de alterar o nível de conhecimento específico em atividade física, o nível de atividade física habitual no tempo de lazer e o estágio de mudança de comportamento relacionado à prática de atividades físicas de estudantes, no sentido de auxiliar a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo.

H4: O programa da disciplina Qualidade de Vida com orientação acadêmico-prático-pessoal é mais eficaz que os programas com somente orientação acadêmica ou orientação acadêmico-prática em manter, a médio prazo, a motivação para a prática de atividades físicas.

Justificativa do Estudo

A preocupação em torno da implementação de novas propostas curriculares de Educação Física tem sido uma constante nos vários níveis de ensino da educação básica, enquanto que no ensino superior são poucas as informações existentes. Cury (1997) comenta que a disciplina de Educação Física, ao ter sido citada nos artigos 26, 27 e 32 da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), renova a importância que se espera dessa componente curricular de uma proposta pedagógica na qual se cruzam dimensões de autonomia escolar, da busca da cidadania e da reflexão crítica sobre o processo e os condicionantes da escolarização.

A Educação Física no ensino superior foi discutida e estudada em relação a sua obrigatoriedade a partir da implementação do Decreto n.º 69.450, de 01 de novembro de 1971.

Tani (1988) analisou esse problema sob dois ângulos, especialmente da situação em que está sendo desenvolvida a disciplina e sob o ângulo dos valores inerentes à prática de Educação Física. O autor destacou que há necessidade de serem consideradas as experiências anteriores vivenciadas no ensino fundamental e médio, e que os estudantes universitários, embora estejam de passagem pela instituição, terão toda uma vida pela frente e precisam ter consciência do real valor da atividade física, do movimento, à vida do ser humano.

Outros estudos realizados por Cantarino Filho (1988), Carmo (1988), Greve (1988), Nascimento (1988), Oliveira (1988), Petroski (1985), Santin (1988) e Souza (1983) trataram de questões referentes à disciplina de Educação Física Curricular para estudantes universitários, apresentando algumas contribuições para os conteúdos desenvolvidos e metodologias adotadas nesse nível de ensino. Contudo, a partir da promulgação da nova LDB, em 1996, não foram encontradas na literatura consultada referências sobre a Educação Física no ensino superior. De fato, a sua oferta passa a ser facultativa e decorrente de propostas institucionais de ensino e não de órgão superior. Assim, ela passou a ser componente curricular caso a Instituição de Ensino Superior (IES) demonstrasse interesse pela sua implementação (Souza & Vago, 1997).

No CEFET-PR, a disciplina Qualidade de Vida na área de Educação Física foi implementada de forma facultativa aos cursos superiores de tecnologia, porém a maioria das coordenações de cursos optaram por incluir a disciplina em sua grade curricular, já que a mesma não seguia a orientação do antigo decreto da prática de atividades técnico-desportivas, e sim uma educação para a saúde. Essa disciplina foi implantada há quatro anos, sendo obrigatória a todos os estudantes cursá-la em um semestre de cada curso superior. Para tanto, há necessidade de uma análise sobre sua efetividade e atuação.

Guedes & Guedes (1998) comentam que a Educação Física voltada à promoção da saúde pode beneficiar inúmeros educandos, ao passo que nas atividades direcionadas às práticas esportivas uma grande proporção pode apresentar limitações. As aulas de Educação Física, para os autores, são uma oportunidade única de desenvolvimento de atitudes favoráveis à prática de atividades físicas, em crianças e adolescentes, favorecendo o equilíbrio energético.

Entende-se Educação para a Saúde como fator de promoção e proteção à saúde e estratégia para a conquista dos direitos de cidadania. A promoção da saúde se faz por meio da educação, da adoção de estilo de vida saudável, do desenvolvimento de aptidões e capacidades individuais, da produção de um ambiente saudável. A escola pode e deve, entretanto, fornecer elementos que capacitem os alunos para uma vida saudável (Brasil, 1997a).

A importância do conhecimento na adoção de hábitos saudáveis de vida é fundamental, na medida em que as pessoas necessitam entender mais sobre sua

saúde, os problemas enfrentados, o que fazer e como fazer para melhorá-la. Esta é uma das funções da disciplina Qualidade de Vida no CEFET-Pr/Unidade de Campo Mourão. Mas será que essa disciplina tem atingido um dos seus objetivos, que é levar os estudantes a terem maior atenção com a sua saúde?

Nesse contexto, o tema escolhido para investigar emergiu de alguns focos desencadeadores relativos à vivência da pesquisadora enquanto docente da disciplina Qualidade de Vida nos cursos superiores de tecnologia do CEFET-Pr/Unidade de Campo Mourão, bem como à necessidade de verificar se as orientações conceituais utilizadas pelos docentes em suas aulas são adequadas para estimular a mudança de comportamento para adoção de um estilo de vida fisicamente ativo dos estudantes. Escolheu-se esse campo de investigação tanto por contingências pessoais, quanto pela constatação de que, na realidade paranaense existem lacunas envolvendo conhecimentos e valores sobre a atuação da disciplina de Educação Física em nível superior.

Em termos de contingências, destaca-se a preocupação com o processo curricular da Educação Física no ensino superior e o processo de desenvolvimento da Educação Física através da disciplina Qualidade de Vida nos Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET-PR, que perpassa com a carreira profissional da investigadora na área de Educação Física escolar e gestão escolar. Com respeito à ausência de informação, ressalta-se que na realidade da Educação Física no Paraná, o estudo sobre o desenvolvimento da disciplina de Educação Física nos cursos superiores não parece ser prioritário, acarretando dificuldades de compreensão dos mecanismos que atuam desde a implantação da disciplina até o seu desenvolvimento e importância nos cursos superiores.

Em estudo realizado com 295 estudantes por Prates et al. (2002), sobre o impacto da disciplina Qualidade de Vida no perfil do estilo de vida dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão, nos resultados obtidos não apresentaram diferenças significativas na maioria das componentes do perfil do estilo de vida dos estudantes que cursaram a disciplina quando comparados com os que não cursaram. As evidências encontradas na investigação revelaram o fraco impacto dos programas ministrados sobre o perfil do estilo de vida dos estudantes, sugerindo a necessidade de serem efetuadas alterações nas orientações conceituais adotadas para fomentar a adoção de hábitos mais saudáveis de vida.

A problemática que parece desafiadora relaciona-se à verificação da efetividade de diferentes orientações conceituais na mudança de comportamento dos estudantes dos cursos superiores de tecnologia. Partindo dessa premissa, o interesse desta pesquisa é aprofundar com maiores detalhes a participação da disciplina Qualidade de Vida nos cursos superiores, buscando investigar o desenvolvimento e efetividade do programa da disciplina em uma educação voltada para a promoção da saúde, no CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão, envolvendo os cursos superiores de tecnologia.

Assim, entende-se que este estudo desenvolvido nos cursos superiores de tecnologia no CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão insere-se na área de concentração de Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física do Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Delimitação do Estudo

O estudo foi delimitado aos alunos que estavam matriculados e com frequência regular nos Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão. Além disso, delimitou-se à faixa etária encontrada nos alunos dos cursos superiores de tecnologia participantes do estudo.

Limitações do Estudo

Apesar do fato da disciplina Qualidade de Vida ser ministrada em diferentes cursos, não foram controladas as experiências anteriores adquiridas em cada um deles.

O fato de ser um dos grupos experimentais composto por somente estudantes do sexo feminino.

Os conteúdos serem ministrados pelos docentes da disciplina Qualidade de Vida que possuem diferentes estilos de trabalho.

A época em que foi aplicado o tratamento experimental (outono e inverno) podem ter afetado o estímulo para a prática de atividades físicas habituais no tempo de lazer.

O fato de não ter sido investigado os hábitos de atividades físicas passadas dos estudantes participantes do estudo.

Os tamanhos dos grupos experimentais e de controle, que foram diferenciados devido à investigação ter acontecido na vida real e no ambiente natural de acordo com o número de alunos matriculados e com frequência regular em cada curso.

Variáveis do Estudo

Conforme as questões a investigar, as variáveis desse estudo foram propostas da seguinte forma:

Variável Independente: Programas da disciplina Qualidade de Vida ministrados sob diferentes orientações conceituais (acadêmica, prática e pessoal).

Variáveis Dependentes: Nível de Conhecimento Específico em Atividade Física (NCEAF), Nível de Atividade Física Habitual no Tempo de Lazer (NAFHTL) e os Estágios de Mudança de Comportamento (EMC).

Variáveis de Controle: Idade, Sexo, Estado Civil, Período de Estudo e Nível Socioeconômico.

Definição de Termos

Promoção da Saúde: Qualquer combinação de suporte educacional, organizacional, econômico e ambiental para um comportamento que conduz à saúde. É a arte de ajudar pessoas a mudar seus estilos de vida para um estado ótimo de saúde (Barbanti, 1994, p.239).

Qualidade de Vida: A condição humana resultante de um conjunto de parâmetros individuais e sócio-ambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano (Nahas, 2001, p. 5).

Educação para a saúde: Qualquer combinação de experiências de aprendizagem designada para facilitar as adaptações voluntárias de comportamentos que conduzem à saúde dos indivíduos, grupos ou comunidades (Barbanti, 1994, p. 92).

Estilo de vida: Conjunto de ações habituais que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida das pessoas (Nahas, 2001, p.11).

Estágios de Mudança de Comportamento: Um dos constructos centrais do Modelo Transteorético que considera, além dos fatores internos e do ambiente, os processos cognitivos e comportamentais envolvidos na adoção do novo comportamento relacionado à saúde, nesse caso relacionado à prática de atividades físicas. Compreende as fases (estágios) para o processo de mudança comportamental de Pré-contemplação, Contemplação, Preparação, Ação e Manutenção (Prochaska & Marcus, 1994).

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

Com o propósito de oferecer o embasamento teórico necessário para uma melhor compreensão e esclarecimento do assunto abordado, a revisão de literatura foi organizada em três tópicos.

Assim, o primeiro tópico diz respeito ao contexto dos Cursos Superiores de Tecnologia no CEFET-PR, com especial abordagem em currículos e programas no ensino superior e dos Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET-PR. No momento seguinte apresenta-se a situação da disciplina de Educação Física no ensino superior, tanto no contexto da LDB como nas orientações conceituais adotadas na disciplina. E, por último, abordam-se os estudos sobre a Educação Física relacionada à promoção da saúde e sobre o Modelo Transteorético de Mudança de Comportamento.

Contexto dos Cursos Superiores de Tecnologia no CEFET-PR

Currículos e Programas no Ensino Superior

O desenvolvimento da sociedade apresenta-se como constante desafio para o processo educacional, pois as formas de pensar e agir são diferentes em cada cultura, organização e época. As atualizações curriculares são necessárias. As instituições de ensino podem e devem fazer parte dos processos de desenvolvimento curricular, e as idéias progressistas são importantes para que ocorram as mudanças de paradigmas em cada sociedade.

Além disso, acredita-se que os curriculistas e pesquisadores desempenham importante papel através da divulgação de seus estudos científicos em revistas, livros e eventos científicos, buscando despertar a atenção da sociedade sobre os problemas existentes e buscando as melhores soluções.

A atualização nas instituições de ensino e órgãos governamentais tem sido uma constante, especialmente para manterem-se modernos e prepararem melhor seus alunos para o mercado de trabalho. Ao fazer uma análise sobre os paradigmas curriculares, Domingues (1986) ressalta a enorme responsabilidade colocada sobre a educação para orientação, organização, seleção de conteúdos, avaliação e conhecimentos, entre outros fatores levados em consideração neste momento para refletir se os professores, os alunos e a própria escola estão preparados para suprir e atender as necessidades perante a sociedade.

Essa perspectiva de mudança é reforçada por Moreira (1999), quando coloca que a escola poderia atuar como agente regulador, que analisaria a sociedade e contribuiria através das ações para o progresso social.

Esses estudos indicam que a mudança no sistema educacional é necessária. Os professores e as instituições precisam ser melhor preparados, para que não sejam simples transmissores de conhecimentos, onde os alunos recebem as informações sem analisar, organizar ou discutir durante seu período escolar.

Demo (1996) ressalta que quando a aula é apenas repassadora de conhecimentos alheios, embora possa ser atraente, na prática apenas “finge que ensina”, enquanto o aluno “finge que aprende”. O problema é que existe atualmente uma forte tendência de investir em equipamentos audiovisuais, para melhoria das aulas, assim como, treinam-se dicção, gestos e posturas no fundo apenas para facilitar a cópia do aluno e transmitir conhecimento alheio.

No campo do currículo, Macedo (2000) comenta que durante a década de 1990 parece que viveram-se as mesmas experiências pedagógicas de há vinte anos atrás. Nesse período foi proposto um programa de educação à distância para o treinamento de professores, discutiu-se o livro didático como instrumento de apoio do professor e sonhou-se com o dia em que toda sala de aula teria computadores.

Assim, com o objetivo de se construir um futuro melhor para a escola e a educação, novas propostas reflexivas curriculares surgiram através de pesquisas desenvolvidas por estudiosos como Azevedo (2001), Domingues (1986), Moreira (1999), Sacristán (2000), Veiga Neto (2000), e também dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997b), que buscam o entendimento e o

significado da palavra “currículo”. Apesar disso, não existe um consenso sobre a questão.

Para Veiga Neto (2000), a palavra currículo ampliou seu significado a partir do século XVI, quando começaram a utilizá-la como o conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso. Sobre esse assunto, Moreira (2000) comenta que

o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores como desejáveis” (p.11).

Na atualidade, a sociedade requer dos homens maior tempo para reflexão e planejamento de suas atividades, que compreendem ações complexas no seu cotidiano. Assim, o planejamento curricular, considerando a realidade da instituição de ensino, se faz necessário com a definição dos objetivos que se pretendem atingir, do perfil do profissional que se pretende formar e das estratégias a serem adotadas para favorecer o processo ensino-aprendizagem (Gil, 1997).

A educação no Brasil vem passando por mudanças significativas e incentivadas pela qualificação dos seus profissionais através da pós-graduação, a qual tem contribuído para a melhoria da formação de recursos humanos qualificados, tanto para a docência no ensino superior quanto para a formação de pesquisadores. Da mesma forma, os diferentes paradigmas curriculares têm auxiliado em alterações significativas que buscam, através de idéias progressistas, a desejada aproximação dos professores/alunos/escola sob a influência da cultura existente em cada comunidade.

Tani (1989) propõe para solução, no futuro próximo, dessa problemática a mudança de paradigma e a realização de pesquisas de integração e síntese de conhecimentos. A distância entre a teoria e a prática pode ser reduzida na medida que os pesquisadores considerarem a situação real de prática com mais atenção.

Gil (1997) comenta sobre a necessidade de melhor qualificar a formação pedagógica dos professores que lecionam no ensino universitário, pois muitos que atuam nesse nível de ensino não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica. O autor justifica que nesse nível de ensino os professores lecionam para adultos e para tanto o domínio do conhecimento é

necessário, assim como a titulação de mestres e doutores, para incrementar a produção científica.

No entanto, essa visão crítica vem mudando na medida em que têm-se observado o aumento substancial do número de instituições de ensino superior e a quantidade de estudantes universitários. Mas, por outro lado, constatam-se a diminuição do controle sobre a qualidade de ensino e a capacitação dos docentes.

Na nova LDB, nos artigos 65 e 66, constata-se a não obrigatoriedade da prática de ensino para a formação docente no ensino superior, sendo que essa preparação deverá ser realizada em nível de mestrado e doutorado (Palmeira, 1997).

Durante muito tempo, o acesso à universidade era privilégio de poucos, que pertenciam a um determinado extrato social, oportunidade essa que mudou através dos anos, percebendo-se a necessidade de se possibilitar um maior número de vagas nesse nível de ensino. Todavia, a quantidade de alunos à procura do ensino aumentou significativamente, bem como o número de instituições e de docentes, ocorrendo uma rápida degradação dos espaços físicos e de outras estruturas envolventes, influenciados pelo clima de concorrência entre as instituições de ensino, deixando dúvidas sobre a qualidade de ensino na formação profissional universitária.

A universidade, segundo Garcia (2001), perdeu um pouco do papel de locomotiva da mudança para ser apenas uma instituição encarregada de proporcionar formação profissional aos jovens, lançando-os no mercado de trabalho aptos para desempenharem determinadas tarefas, mas sem grandes perspectivas de futuro. O autor salienta que o ensino universitário deve estimular, acima de tudo, o discurso entendido como a elaboração do saber novo. Além disso, deve-se estar atento à sociedade, não apenas para lhe dar respostas, mas estar acima de tudo para inová-la.

A compreensão desse processo fará com que o graduado, ao longo de sua carreira profissional, possa contribuir com o conhecimento com uma análise crítica dos conhecimentos adquiridos através de sua experiência, cuja capacidade de pesquisa é cada vez mais exigida de qualquer profissional. Mas para que isso ocorra, o docente deve atuar com o graduando para que ele esteja convicto da

necessidade e da importância da pesquisa para melhoria da qualidade no ensino (Tani, 1999).

Envolver os alunos em projetos de iniciação científica será fundamental para sua convivência inicial com a pesquisa, o qual possibilita treinamento intelectual para a aplicação do método científico no desafio ao mundo desconhecido para obter conhecimentos. A iniciação científica estimula e aperfeiçoa a atitude investigativa e desenvolve o raciocínio tanto dedutivo quanto intuitivo, o aguçamento da capacidade reflexiva via conhecimento filosófico, ético e estético, além do domínio instrumental da investigação (Tani, 1999).

Abordagem Curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET no Paraná

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional provocou muitas mudanças na estrutura e funcionamento do ensino no Brasil em quase todos os níveis de ensino, abrindo novos horizontes às instituições de ensino superior do país.

O setor educacional brasileiro tem se expandido notavelmente nos últimos anos, sofrendo reajustes e adequações necessárias ao processo de desenvolvimento nacional. Entretanto, tem enfrentado grandes desafios relacionados diretamente com as contínuas e profundas transformações sociais, científicas e tecnológicas que afetam profundamente o homem, o meio ambiente, as instituições sociais, organizações produtivas e, conseqüentemente, as instituições de ensino.

O CEFET-PR, instituição que iniciou suas atividades em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, vem se destacando pelas suas ações no meio educacional. A instituição inovou ao implementar os Cursos Superiores de Tecnologia, buscando superar paradigmas organizacionais predominantes no cenário educacional. Os Cursos Superiores de Tecnologia foram estruturados atendendo ao nível de Educação Superior na modalidade da Educação Profissional e fundamentados através de diversos instrumentos jurídicos elaborados e aprovados pelos órgãos competentes do Ministério da Educação.

O Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, define “o Nível Tecnológico da Educação Profissional correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos de ensino médio e técnico”. Determina, ainda,

que “os cursos de nível superior, correspondentes à Educação Profissional de Nível Tecnológico, deverão ser estruturados para tender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo” (Romano, 2000, p.57).

Os conceitos que norteiam a educação profissional, segundo Moreira (1999), nas organizações curriculares clássicas são absolutamente diferentes. Os conteúdos devem ser modelados para uma abordagem generalista de conhecimento, sendo que a formação específica seria garantida pelas empresas, possibilitando ao homem uma formação com maiores flexibilidades nos seus currículos escolares.

Na estrutura dos cursos superiores de tecnologia, os currículos são desenvolvidos por disciplinas que podem ser compostas por mais de um ramo do conhecimento, articuladas de forma a privilegiar a interdisciplinaridade, e foram definidos pela Diretoria Geral do CEFET-PR.

A proposta dos novos cursos do CEFET-PR, conforme Romano (2000), foi focada principalmente nas tendências da atuação profissional num mercado de trabalho competitivo e mutante. Além disso, as novas competências e habilidades exigidas na nova força de trabalho se alinham a conhecimentos e capacidades voltadas às áreas de ciências exatas e humanas. Os Cursos Superiores de Tecnologia são cursos de graduação, atendem aos princípios da modalidade da Educação Profissional e orientam-se para o atendimento de tendências do desenvolvimento tecnológico.

A partir do Parecer nº 672/98, que fundamentou a Resolução 1/99, o CEFET-PR estruturou seus Cursos Superiores de Tecnologia em dois grandes ciclos, com uma carga horária global de 3.000 horas-aula de atividades curriculares distribuídas em 8 semestres letivos. O primeiro ciclo, com 1.600 horas, chamado generalista, permite ao egresso uma diplomação em nível superior e a sua inserção profissional num campo do saber. O segundo ciclo, com 1.400 horas, chamado especialista, integraliza o currículo de graduação plena em tecnologia, possibilitando a formação numa vertente tecnológica apontada pelas tendências de mercado.

Os Cursos Superiores de Tecnologia para Romano (2000) possuem bases curriculares que propõem a alteração na postura docente, o conhecimento integrado, a interdependência das disciplinas, o trabalho em equipe (de

professores), a integração da ciência, tecnologia e gestão em todas as atividades e o domínio da ciência pela aplicação em processos tecnológicos, com bases científicas, tecnológicas e de gestão. O autor ressalta ainda que, o tecnólogo é considerado um especialista em determinada tecnologia, sem perder a visão holística e generalista, e fundamenta-se num profissional moderno, que é focado no primeiro ciclo do curso (Romano, 2000).

A Disciplina Educação Física no Ensino Superior

A Educação Física no Contexto da LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação)

A trajetória da Educação Física, nestes últimos anos, gerou uma história de avanços científicos e acadêmicos de valor fundamental para o crescimento da área, mas também, de acordo com Tani (1998), foi marcada pela ideologização e politização das discussões, a par das reflexões científicas e epistemológicas, especialmente no contexto vivido pela sociedade brasileira na década de 1980.

A década de 1980 foi decisiva para o ensino da Educação Física no Brasil, com a realização de muitos eventos científicos, as publicações, as influências médicas, as influências militares sobre uma Educação Física produtora de uma raça forte e energética, a sua submissão após a Segunda Guerra Mundial aos princípios do esporte de rendimento, a psicomotricidade e a compreensão do corpo humano e uma Educação Física promotora apenas da saúde biológica e individual (Souza & Vago, 1997).

Já se passaram 36 anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases anterior à Lei Darcy Ribeiro. A Lei 4.024, no artigo 201, normatizado pelo Decreto 69.450, de dezembro de 1971, tornava obrigatória a prática de Educação Física em todos os níveis de ensino e ramos da escolarização, com predominância esportiva no ensino superior, integrando o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. Brito (1997) destaca que, além dessa reforma globalizante, o referido decreto estipulava a distribuição semanal de sessões, o tempo de duração das sessões, a composição de turmas e o espaço a ser destinado à Educação Física.

A partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394 de dezembro de 1996), surge uma nova etapa legislativa para alunos, educadores, instituições de ensino e comunidade.

Para Souza & Vago (1997), a nova LDB apresenta múltiplos interesses, tenta silenciar e desqualificar as lutas por uma educação como direito de cidadania, como espaço de problematização e transformação sociocultural. Os educadores nesse contexto têm procurado ocupar os espaços contraditórios da lei e criar alternativas de atuação político-pedagógica.

O desafio que é colocado hoje aos docentes é o do conflito entre valores, pelos quais os professores têm que escolher. A escolha de professores de Educação Física se junta a todos os outros professores na busca da construção de uma escola cooperativa e solidária, onde os indivíduos possam viver formas de trabalho compartilhadas e não competitivas (Brito, 1997).

Apesar das críticas à nova LDB, reconhece-se que ela abre caminhos para uma construção democrática de uma nova escola para alunos e professores. Assim, torna-se importante a participação dos professores de Educação Física na elaboração de propostas pedagógicas das instituições de ensino para lutar pela inclusão da Educação Física em todos os níveis de ensino (Brito, 1997).

O Parecer n.º.376/97 do Conselho Nacional de Educação, que complementa a LDB de 1996, torna facultativa a Educação Física no ensino superior, condiciona a sua oferta à proposta institucional de ensino e não de norma oriunda de órgão superior. Esse fato é considerado por Souza & Vago (1997) como uma exclusão sumária dos currículos escolares. Os autores acrescentam que o mesmo desafio que se coloca para a Educação Física com relação aos cursos noturnos aqui se repete, especialmente de legitimar a presença da Educação Física nos currículos da educação superior com argumentos sobre suas contribuições para a formação humana.

Shigunov et al. (2002) comentam que a disciplina de Educação Física não sofreu mudanças no âmbito escolar a partir da sua inclusão na nova LDB como um componente escolar. O lugar que ela ocupa nos currículos escolares é exatamente o mesmo: continuam tratando a Educação Física como uma disciplina menos intelectual e não igualitária às demais disciplinas.

O Contexto Educacional da Disciplina Educação Física no Ensino Superior

A obrigatoriedade da Educação Física no ensino superior que existia em função do Decreto n° 69.450 foi muito discutida e contestada. A grande maioria das Instituições de Ensino Superior, de acordo com Tani (1988), não cumpria suas determinações, o que levou a questionamentos sobre a valorização da Educação Física, seus benefícios, orientações e atividades desenvolvidas nesse nível de ensino.

Diante dessa realidade e com a evolução histórica da Educação Física, um número significativo de professores da área, insatisfeitos com o que vinha acontecendo, iniciou um processo de reflexão e debate em torno da questão da obrigatoriedade, que provavelmente propiciou um processo de mudança na maneira de pensar e fazer essa disciplina acadêmica.

Gebara (1988), em seu estudo sobre a obrigatoriedade da Educação Física, comenta que não basta a disciplina estar presente no ensino superior, ela tem que compor a universidade de maneira ativa, criadora, crítica e reflexiva. O autor analisa a universidade e seu papel na sociedade, considerando que no ensino superior é que se desenvolve o pensamento crítico e os campos de conhecimento científico são mais adequadamente formulados.

Oliveira (1988) destaca que em 1973, na Universidade de São Paulo, as unidades de ensino manifestaram não haver lugar para a Educação Física nos cursos oferecidos. A problemática da Educação Física nas universidades, segundo o autor, também está relacionada às instalações inadequadas para a prática de atividades físicas nas universidades e, a falta de preparação e de compromisso dos profissionais da área. Mas, por outro lado, defende que os espaços para as aulas de Educação Física devam ser ofertados pelas Instituições de Ensino Superior, no entanto, que não devem fazer parte dos currículos dos cursos superiores.

A questão da Educação Física no ensino superior vai além da legislação, pois a falta de preparação dos professores na sua formação inicial, a falta de espaços adequados nas Instituições de Ensino Superiores, a falta de interesse dos estudantes universitários e o planejamento curricular da disciplina possibilitam uma análise reflexiva sobre a sua atuação nesse nível de ensino. Outro fator

importante que influencia a prática de atividades físicas na universidade é a experiência anterior adquirida pelo aluno.

O desenvolvimento da Educação Física nos níveis de ensino anteriores tem preocupado os estudiosos da área, como Tani (1988), o qual afirma ser impossível analisar a Educação Física no ensino superior sem considerar a Educação Física realizada no ensino fundamental e médio. O autor acredita que a incorporação de valores das atividades físicas e dos hábitos da sua prática regular acontece, principalmente, ao longo das fases iniciais de vida.

Santin (1988) também alerta para a necessidade do aluno ter tido um bom embasamento nos anos anteriores de estudo até chegar à universidade, e, portanto, acredita que a qualidade de um curso depende tanto de professores e alunos quanto de currículos atuais e de embasamento anteriores.

Nos estudos desenvolvidos por Gebara (1988), Oliveira (1988), Santin (1988) e Tani (1988), inúmeras questões e problemas foram levantados com intuito de buscar as respostas que melhor permitissem formular propostas de ações criativas e transformadoras para a Educação Física. Na literatura consultada também foram encontrados outros estudos desenvolvidos com a preocupação de compreender as atitudes, os objetivos, a metodologia, o papel do professor, as expectativas e as experiências positivas e negativas com estudantes e professores universitários sobre a Educação Física no ensino superior.

Em estudo realizado para verificar a atitude dos alunos da Universidade Estadual de Maringá (UEM) em relação à disciplina Prática Desportiva e sua opinião sobre os componentes do plano curricular desta disciplina, Souza (1983) constatou que os alunos de ambos os sexos tinham atitude positiva na sua maioria, com a dimensão aptidão física e a saúde apresentando o grau de atitude mais alto.

Na investigação para determinar os efeitos da prática desportiva sobre a aptidão física e verificar sua atitude em relação à disciplina em alunos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Petroski (1985) verificou que as atividades físicas orientadas aos universitários são importantes para o aprimoramento da aptidão física geral do estudante, dependendo do tipo de programa desenvolvido, e que os estudantes têm uma atitude classificada como positiva em relação à Prática Desportiva.

Nascimento (1988) identificou o papel da Educação Física no ensino superior como um processo de educação que busca proporcionar ao homem a autonomia de tomada de decisões, a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva e a conscientização da prática de atividades físicas permanentes com relação à prática desportiva nos cursos superiores da UEM,

Martins (2000), ao analisar os fatores determinantes da prática de atividade física de professores universitários, chegou à conclusão de que o nível de atividade física é reduzido e irregular; a maior parte percebe barreiras para a sua prática. Os fatores facilitadores mais presentes são relativos às crenças normativas, percepção de benefícios da prática de atividade física, ambiente físico favorável e elevada auto-eficácia. O nível de conhecimento específico é satisfatório, mas não é fator facilitador.

Sonoo & Nascimento (1991), em análise das pesquisas realizadas com estudantes da Universidade Estadual de Maringá (UEM), comentam que os resultados parecem indicar que as atitudes iniciais dos universitários dificilmente são alteradas e que essas são resultantes das experiências vivenciadas anteriormente, principalmente, na Educação Física no Ensino Fundamental e Médio. Os autores chegaram à conclusão de que a maioria dos universitários estão conscientes da importância e necessidade da prática de Educação Física no ensino superior, mas a falta de opção não permite a sua participação efetiva nas atividades.

Ao procurar atender as expectativas dos universitários em relação à disciplina Educação Física, os profissionais da área do CEFET-PR elaboraram uma proposta para atuar nos Cursos Superiores de Tecnologia como disciplina Qualidade de Vida, constando na grade curricular, de forma obrigatória e regular com 32 horas-aula. Essa proposta foi aceita e implementada por algumas coordenações de curso.

A disciplina curricular Qualidade de Vida sugere uma tendência da aquisição e manutenção de níveis satisfatórios de prática de atividades físicas para a promoção da saúde. Ela busca, progressivamente, tornar os alunos capazes de agir na perspectiva da promoção e recuperação da saúde em âmbito pessoal e coletivo, transformando seus hábitos de vida, bem como atingindo a comunidade em que vivem.

As Orientações Conceituais na Disciplina Educação Física

Ser um professor bem-sucedido requer muito mais do que o conhecimento científico. As habilidades pessoais são fatores essenciais na harmonização das regras, na participação dos programas. Ser ético e fidedigno no ensino das habilidades da vida é essencial. “Ensinar é mais do que simplesmente transmitir matérias aos estudantes. É uma profissão complexa e de trabalho intensivo que prioriza as maiores necessidades em vez dos conteúdos” (Kallusky & Williams, 2002, p. 417).

Além disso, para Pacheco & Flores (1999), o professor jamais deixa de aprender desde o momento em que começou a ser aluno e aluno-professor, pois o ensino é uma atividade que exige uma constante atualização, adaptação a novas situações e desenvolvimento de competências profissionais.

A afirmação profissional e cultural é um outro aspecto importante por ser algo que se constrói (ou se destrói) todos os dias através da competência, profissionalismo e dignidade com que cada um realiza as suas tarefas, não importa em que área ou nível de responsabilidade (Carreiro da Costa, 1996a).

Visto que ao longo da carreira do professor ocorrem muitas mudanças com os eventos profissionais, a investigação sobre o ensino tem conhecido, nos últimos anos, um grande desenvolvimento, incentivado pelas preocupações estruturais na busca de compreender a complexidade que envolve o processo ensino-aprendizagem.

Para Carreiro da Costa (1996b), a busca de excelência na intervenção didática tem um alcance pedagógico, profissional e social evidentes. Acrescente-se a isso que a qualidade do processo educativo e das aprendizagens em Educação Física é fruto, entre muitos outros fatores, de competência didática dos professores. Uma adequada intervenção didática é necessária, pois o processo de ensino-aprendizagem é uma atividade que não se realiza no vazio. Ela decorre da influência de pelo menos três contextos estreitamente relacionados: a sala de aula, a escola e a comunidade.

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem é uma atividade complexa que envolve diversos fatores, entre eles a atuação do docente em sala de aula, o qual busca a melhor intervenção didática a cada conteúdo selecionado. As mudanças de currículos, programas, projetos não são o bastante para uma

prática pedagógica eficiente na área de Educação Física. Nesse sentido, há necessidade de refletir sobre as orientações conceituais que auxiliam as atividades curriculares desenvolvidas pelos docentes durante a formação dos educandos.

Para Nascimento (1998 e 2002), as orientações conceituais constituem um conjunto de idéias sobre os objetivos da formação e a maneira de os alcançar. Elas incluem concepções de ensino e aprendizagem, bem como indicam uma teoria sobre o aprender a ensinar. Geralmente dirigem as atividades de formação, como o planejamento, o desenvolvimento, o ensino e a avaliação.

A orientação conceitual adotada pelos professores tem sido um indicativo do tipo de homem que se busca formar para atuar na sociedade. Acredita-se que cabe ao profissional tomar consciência de sua opção em favor dos alunos através do processo ensino-aprendizagem, usando de imaginação exploratória, bem como de uma melhor compreensão das decisões tomadas e dos possíveis efeitos no desenvolvimento dos alunos (Silva, 2000).

Nesse contexto, as orientações conceituais adotadas freqüentemente pelos professores na prática pedagógica concentram-se na acadêmica, técnica, pessoal, prática e crítica (Carreiro da Costa, 1996a e 1996b; Garcia, 2001; Nascimento, 1998 e Silva, 2000). Mas Nascimento (1998) ressalta que essas orientações conceituais não se caracterizam como categorias fechadas, porque evoluem de acordo com os papéis assumidos por novas visões curriculares, em todos os níveis, desde a formação do professor até o reflexo na programação do estudante dentro desse processo.

A partir de estudos realizados sobre as diferentes orientações conceituais adotadas em sala de aula pelos professores, autores como Carreiro da Costa (1996a e 1996b), Garcia (2001), Nascimento (1998) e Silva (2000) inferem que a orientação acadêmica é vista como a transmissora de conhecimentos científicos e culturais, centrada no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria, possui processo acrítico na formação do estudante, mas também pode dar lugar a um enfoque mais compreensivo, em que o estudante seria visto como um intelectual que compreende a estrutura e a forma de ensinar a matéria.

Na orientação técnica, o estudante domina as aplicações do conhecimento científico transformadas em habilidades técnicas. O saber-fazer é mais importante e o objetivo prioritário é a formação de competências específicas e observáveis,

concebidas como habilidades de intervenção, as quais são consideradas como suficientes para produzir na prática os resultados eficazes que se esperam.

Para Nascimento (1998 e 2002), a orientação tecnológica possui como característica principal preparar os professores capazes de desenvolver com eficácia diferentes tarefas de ensino.

A orientação pessoal ressalta o papel desempenhado pelo estudante como de uma pessoa que se desenvolve, tendo enfoque humanístico. Ela constitui um processo de desenvolvimento pessoal, educacional e ocupacional em busca de harmonia adequada com orientação psicológica e apoio à maturidade acadêmica. A intenção é auxiliar o estudante a evoluir em relação às etapas mais avançadas, deslocando as preocupações pessoais para preocupações maiores com seus colegas e sociedade em geral. Assim, a orientação pessoal auxilia as pessoas a se compreenderem e entenderem o seu processo de desenvolvimento para definirem os seus objetivos na formação profissional.

A orientação prática envolve o conhecimento da prática e a experiência do indivíduo. O estudante é visto como praticante reflexivo, fazendo análises e interpretações de sua própria atividade prática. A formação dá-se num processo de interação entre as experiências diretas com companheiros acerca de situações problemáticas. Os acertos e os erros são computados com uma perspectiva parcial do ensino que não permite ir mais além do que é possível observar.

De acordo com Nascimento (1998 e 2002), a orientação prática centra-se na competência, na arte e na perícia. O ensinar constitui um processo de investigação e experimentação, onde os professores aprendem a refletir sobre as ações a realizar e realizadas.

A orientação voltada para o desenvolvimento crítico dos conhecimentos e conteúdos durante o processo de ensino é o objetivo da orientação crítica, que prepara o estudante para analisar e questionar o contexto social, cultural, político e econômico da sociedade em que vive. O ensino aparenta ter um trabalho crítico e reflexivo que procura facilitar a aprendizagem dos alunos, compreender o funcionamento específico da aula e alterar o contexto institucional em que se insere.

Quadro 1

Principais conceitos das orientações conceituais conforme Pacheco & Flores (1999).

| ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS | | | | |
|--|---|--|--|--|
| ACADÊMICA | TÉCNICA | PESSOAL | PRÁTICA | CRÍTICA |
| <p>- Reserva ao professor a função de transmitir conhecimentos científicos e culturais;</p> <p>- o aluno é encarado de forma passiva;</p> <p>- coloca ênfase na experiência e na didática oral de transmissão – “saber-fazer”.</p> | <p>- O papel do professor consiste em executar um conjunto de competências previamente adquiridas;</p> <p>- a imagem do professor é fundamental para definir a competência do seu aluno;</p> <p>- ensina o processo aquisitivo de destrezas básicas para o exercício da profissão, decorrente de estudos científicos.</p> | <p>- Valoriza o professor como pessoa.</p> <p>- o desenvolvimento pessoal do professor auxilia na maturidade psicológica para enfrentar as diversas situações de ensino;</p> <p>- cada professor tem um estilo próprio de aprender e ensinar, as suas próprias idiossincrasias, que são vitais para o desenvolvimento desse processo;</p> <p>- o aluno tem uma formação flexível e formativa;</p> <p>- requer do aluno uma participação mais ativa, bem como considera suas necessidades e preocupações.</p> | <p>- O professor enfatiza a experiência como fonte de seu conhecimento e meio fundamental para aprender a ensinar;</p> <p>- a função do professor é transmitir seus conhecimentos através da tentativa e erro (tradicional) ou através do exame crítico da ação (reflexiva);</p> <p>- o conhecimento advém de experiências práticas, treino de aptidões e competências para a profissão.</p> | <p>- O professor é visto como um crítico que assume um papel ativo inalienável e reflexivo;</p> <p>- o papel do professor consiste em trabalhar a teoria crítica do currículo, a qual incide fundamentalmente na componente reflexiva;</p> <p>- o aluno é preparado para analisar e questionar o contexto social, cultural, político e econômico para promover uma sociedade mais justa e democrática.</p> |

Diante desse contexto, muitas são as variáveis que influenciam o tipo de orientação utilizada pelo docente ao ministrar suas aulas: o grupo de estudantes, a infra-estrutura escolar existente, a sua formação profissional, o planejamento pedagógico da instituição, entre outras. Mas tudo depende muito da atitude do professor perante seus alunos, dos resultados que pretende atingir no ato de educar e ensinar nas atividades escolares.

Paradigma de Investigação de Ensino Presságio-Processo-Produto

O modelo de investigação processo-produto, segundo Wittrock (1989), surgiu em um momento conturbado, nos fins da década de 1960 e começo da década de 1970 através de estudos de Dunkin e Biddle. Para o autor, a preocupação pela decência nas pontuações dos testes, a má conduta dos adolescentes e a escassa disciplina escolar propiciavam um retorno a valores tradicionais, tanto em conduta como no currículo. Eles definiram quatro classes de variáveis: variável de presságio, variável de contexto, variável do processo e variável de produto.

Os princípios básicos da investigação do processo-produto foram descritos por Anderson, Evertson e Brophy (1979) citados por Wittrock (1989), que definem o processo do ensino como as relações entre o que os professores fazem em sua aula e os produtos da aprendizagem que eles passam a seus alunos. A investigação que responde a essa orientação supõe que um maior conhecimento de tais relações conduzirá a uma melhora na instrução para promover programas com práticas eficazes.

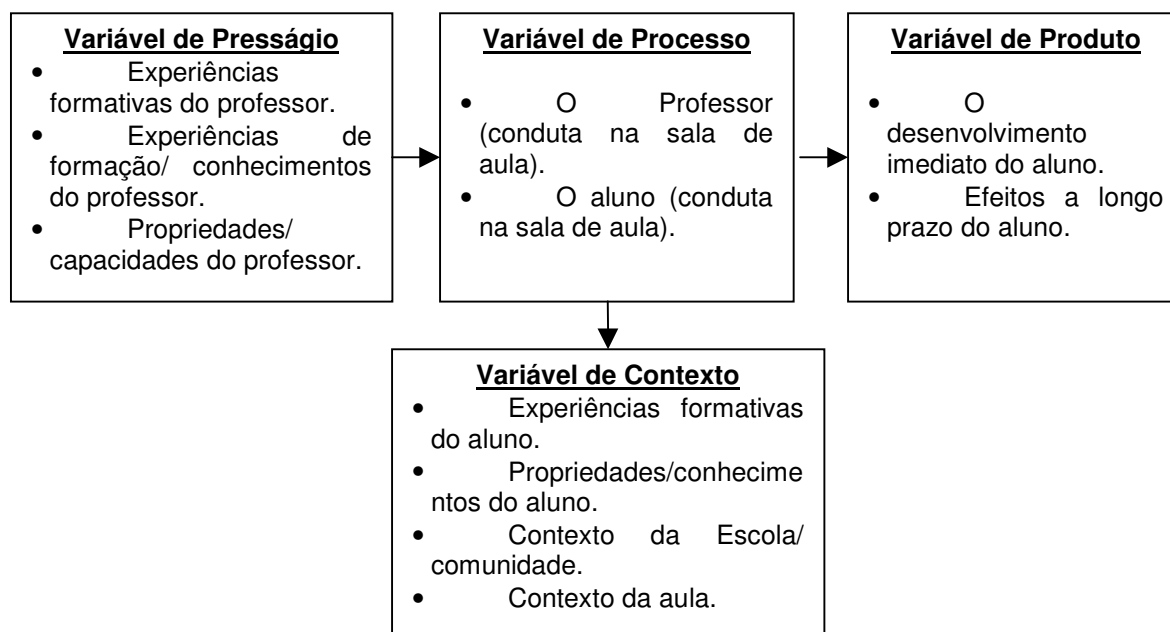


Figura 1. Modelo para o estudo do ensino na aula.

Fonte: adaptado de Wittrock (1989).

A partir de estudos realizados sobre as variáveis do paradigma de investigação presságio-processo-produto, autores como Carreiro da Costa (1995), Farias et al. (2001), Nascimento (1998), Pieron (1988) e Wittrock (1989) inferem que a variável de presságio consiste nas características dos professores capazes de influenciar no desenvolvimento e efeitos do ensino, na experiência acumulada durante a formação profissional, nas aquisições posteriores da vida com a classe escolar e nas características pessoais (motivações, inteligência, personalidade, valores e atitudes).

A formação profissional, para Nascimento (1998), é um conceito que tem evoluído nas últimas décadas, sendo justificada, principalmente, por possibilitar a diferenciação entre a atuação do profissional habilitado da área e um leigo.

A variável de processo compreende as atividades e os comportamentos que se produzem na aula durante o ensino. Trata-se de identificar claramente o que o professor e os alunos fazem durante a aula.

A observação dos comportamentos dos professores e de seus alunos e da interação professor/aluno permite uma reflexão profunda para o processo de ensino-aprendizagem. Esses dados auxiliam constantemente os docentes na elaboração de propostas e recomendações didático-pedagógicas.

Sobre esse assunto, Carreiro da Costa (1995) realizou um estudo para esclarecer as condições e os fatores do processo de ensino-aprendizagem que promovem e facilitam a evolução no desempenho de uma técnica desportiva. Ele chegou à conclusão de que os comportamentos se relacionam com os níveis mais elevados de aprendizagem e que existe independência na evolução dos alunos. A linguagem utilizada pelo docente deve ser clara, adotando-se diferentes estratégias de ensino. O sucesso pedagógico das aulas não é fruto de única intervenção ou opção didática. O docente precisa demonstrar interesse pela profissão com atitudes de dedicação e empenho, e a experiência e a vivência de atividades de ensino práticas devem ser oportunizadas aos alunos.

Segundo Pieron (1988), é difícil para o professor ter uma clara percepção de seus comportamentos e intervenções. Os acontecimentos durante as aulas são simultâneos e em lugares diferenciados da sala de aula, o que dificulta a ação do professor, o qual geralmente se concentra naquelas que exigem decisões imediatas. Portanto, ressalta o autor, o professor deve assumir, às vezes, as funções de ator e observador.

A variável de contexto se refere às condições a que deve ajustar-se o professor: o envolvimento, os equipamentos, as instalações de que se dispõe e as características dos alunos (nível sócio econômico, idade, sexo, aptidão física,...). O sexo dos alunos e seu nível de escolaridade não parecem exercer mais que uma limitada influência nos comportamentos e, sobretudo, nos comportamentos verbais dos docentes.

A diferença de outros programas de investigação com esse, para Wittrock (1989), é a eficácia do ensino. Essa eficácia ser atribuída à combinação de atividades docentes discretas e observações, que operam com relativa independência de tempo e lugar. Os investigadores que seguem essa linha em geral preferem controlar as variáveis do contexto, que são categorias bastante estáticas, como, por exemplo, a matéria, a idade e o sexo dos estudantes, seus níveis de aptidão e tipo de escola.

A variável de produto é o resultado do ensino, o qual se constitui de mudanças que afetam o aluno de acordo com sua participação nas atividades da classe escolar, o que determina os efeitos educativos, a melhora de suas qualidades atléticas, a aprendizagem e o comportamento em relação às atividades físicas. Tais efeitos, que podem ser levados em consideração a curto e longo prazo, caracterizam essa fase como uma busca do método perfeito ou ideal de ensino. Tenta-se comprovar que os alunos aprendem mais com o método A que com o método B.

Nesse tipo de investigação, se parte do pressuposto de que, empregando métodos diferentes, os ensinamentos se comportarão automaticamente de um modo diferente e no total acordo com as características do método empregado. Raras vezes se tem, nesse tipo de estudo, uma comprovação dos comportamentos que se produzem no transcurso da classe. Essa investigação deseja, sim, resolver um enorme ponto de interrogação sobre a realidade da aula.

Os principais resultados encontrados sobre a investigação do processo-produto são resumidos por Brophy e Good (Handbook on Research on Teaching), citados por Wittrock (1989). Para os autores o programa de investigação contém muitas variantes. Grande parte dessa investigação é descrita e correlacionada com diversos experimentos de campo nos últimos anos. Os professores, em alguns casos, são pré-selecionados como extraordinariamente eficazes, baseando-se nas análises de seus períodos de docência anterior, e também se

controla a frequência de tipos de conduta docente sem verificar o quanto o aluno foi objeto de tal conduta. Em outros casos, a eficácia somente se mede depois, baseando-se nas atividades dos estudantes ao final do ano letivo, e depois se correlaciona retrospectivamente com cada uma das categorias de observação. Em outros estudos, se examinam as diferenças na conduta do mesmo professor frente a alunos diferentes.

O mesmo autor conclui que em geral os resultados tomam a forma de proposições que descrevem aquelas modalidades de conduta docente (controle da aula, respostas à indisciplina, estabelecimento de regras, utilização de perguntas fáceis ou difíceis, frequência de elogios ou críticas, entre outras) que se associam com números de atividades do estudante, condicionados por um nível de escolaridade e a matéria.

A Educação Física Relacionada à Promoção da Saúde

Educação Física: uma Educação para Saúde

A mudança dos hábitos de vida das pessoas, ao passar dos anos, propiciou o aumento de doenças ocupacionais e coronarianas e, conseqüentemente, elevaram a preocupação de autoridades e comunidades científicas em relação a saúde, bem-estar, estilo de vida e qualidade de vida em diferentes faixas etárias. Tais preocupações podem ser visualizadas no desenvolvimento de estudos e programas que procuram conscientizar e educar a população para os benefícios de um estilo de vida saudável, como atitude preventiva para evitar problemas futuros de saúde.

A educação para a saúde é efetiva se puder mobilizar as necessárias mudanças do indivíduo na busca de uma vida saudável. Para isso, os valores e a aquisição de hábitos e atitudes constituem as dimensões mais importantes. A informação isolada tem pouco ou nenhum reflexo na mudança de comportamento e a mera informação, que valoriza a anatomia e a fisiologia para explicar a saúde e a doença, não dá conta dessa tarefa (Brasil, 1997a).

Os conteúdos que envolvem a educação para a saúde são amplos e, portanto, não são suficientemente contemplados se ficarem restritos a uma única área, pois perpassam todas as áreas de estudo escolares, tendo acesso a

diferentes campos. A Educação Física, nesse contexto, tem uma interação especial e, dessa forma, procura capacitar os sujeitos com o fornecimento de elementos para que possam agir de forma adequada a cada população (Brasil, 1997a).

Em consonância, a revisão de literatura realizada por Souza (1996) permite identificar algumas orientações práticas que podem reforçar o papel da educação física na promoção da saúde. Segundo a sua pesquisa, o professor deve: facilitar a aprendizagem, relacionando cognitivamente exercício e saúde; realizar atividades físicas de forma moderada; enfatizar aspectos qualitativos nas aulas; e selecionar atividades consideradas de risco.

O professor de Educação Física, ao orientar seu aluno para uma vida ativa, orienta-o para o caminho mais sensato para a responsabilidade individual: a prevenção da saúde. Uma das tarefas a realizar pelos profissionais de Educação Física, no sentido de auxiliar a mudança do comportamento e hábitos de risco que afetam a saúde do indivíduo, é a de incrementar a atividade física e o exercício regular na vida das pessoas, especialmente em crianças, adolescentes e adultos jovens, para que essa atitude se torne um hábito de vida.

Nahas (2001) salienta que existem diversas formas de se ensinar sobre a atividade física e saúde nos programas de Educação Física, com conteúdo condizente às necessidades da sociedade atual, diante dos inúmeros casos de morte e doenças que estão fortemente ligados ao estilo de vida das pessoas. Sobre esse assunto, o autor comenta que

para atingir o ponto onde seja possível ter um semestre inteiro (ou um ano) dedicado à educação para atividade física e a saúde, é necessário convencer estudantes, pais, administradores e, principalmente, os professores de educação física, de que estes conteúdos são temas educacionais relevantes. (p. 136)

Os conteúdos curriculares de Educação Física deveriam ser ministrados em uma seqüência lógica conforme os alunos fossem progredindo nos anos escolares, enfatizando desde o desenvolvimento motor e a iniciação esportiva até os conceitos e experiências de atividade física, aptidão física e saúde, considerando a relevância, nos dias atuais, da atividade física para a saúde e a longevidade das pessoas. Mas, para que esses programas sejam executados efetivamente, há necessidade de mudanças nos cursos de graduação em

Educação Física, atualização de professores e vontade política por parte dos governantes (Nahas, 2001).

Essas mudanças são necessárias para que no período de formação inicial o estudante de Educação Física receba os conhecimentos e as orientações que são fundamentais para se educar a população para auxiliar na adoção de comportamentos preventivos, a fim de que se possa intervir de forma eficaz, avaliando o nível de atividade física e executando um planejamento de atividades.

O profissional necessita ter conhecimento e precisa entender a relação entre atividade física, saúde e doença. Isso é importante para classificar a saúde e estilo de vida de cada pessoa antes de avaliar o perfil da aptidão física. Deve-se utilizar a informação preliminar da saúde e estilo de vida para realizar a avaliação das pessoas para teste de aptidão física e planejar cientificamente programas individuais mais seguros de exercícios (Heyward, 1991).

Na prescrição da atividade física, os profissionais da área necessitam ser objetivos e claros nas suas indicações, evitando interpretações erradas. Segundo Nunes (1999), para crianças, adolescentes e adultos jovens, aparentemente saudáveis, o aconselhamento pode ser feito por profissionais de educação física, com conhecimento nessa área, mas só após prévio exame médico.

A prescrição ajuda a pessoa a sentir-se segura de que está a proceder corretamente e contribui para a diminuição do risco de eventuais lesões e acidentes cardiovasculares, permitindo ficar com uma perspectiva sobre o programa físico que é necessário executar para se conseguir os benefícios procurados. Assim, a prescrição precisa ser agradável e prática para o indivíduo (Nunes, 1999).

As orientações do “Centers for Disease Control and Prevention” (CDC) declaram que os programas de atividade física para os jovens possivelmente são mais eficazes quando: enfatizam a participação prazerosa em atividades físicas que são facilmente realizáveis durante toda a vida; oferecem uma variedade de atividades não-competitivas e competitivas adequadas para idades e habilidades diferentes; fornecem aos jovens a habilidade e a confiança necessárias para que eles se mantenham fisicamente ativos; promovem a atividade física por meio de um programa de saúde escolar com ligações com a comunidade (Nieman, 1999).

Nessa perspectiva, há necessidade de se educar para a saúde, incentivando as pessoas a adotarem comportamentos preventivos para tanto

preservar a saúde quanto elevar a sua qualidade de vida. Um aspecto importante é que a inatividade física é um problema freqüente entre os jovens, pois o nível de atividade física natural deste grupo é induzido a uma diminuição ou deterioração da condição física, que, por sua vez, se reflete numa maior morbidade (Vasconcelos & Maia, 2001).

A participação esportiva tem diminuído dramaticamente nos anos recentes, sendo essa situação mais aparente nos indivíduos após o ensino médio, no início da idade adulta jovem (Hoffman & Harris, 2002).

Os níveis de atividade física têm declinado significativamente durante os anos escolares, à medida que os indivíduos passam da infância para adolescência e até a idade adulta. Assim, acredita-se que quanto mais cedo se efetuar a intervenção, maior será a probabilidade de se atrasar ou parar o declínio da atividade física com o avançar da idade (Sallis e Owen, citados por Vasconcelos & Maia, 2001).

De acordo com Nahas (2001), o número de jovens, principalmente meninas, é cada vez menor nas atividades físicas moderadas e vigorosas. O autor ressalta que, no Brasil, a situação está se agravando devido às mudanças ocorridas com a nova LDB, ao tornar facultativa a Educação Física no ensino médio noturno e não obrigatória a oferta da Educação Física no ensino superior.

Outro aspecto importante é a Educação Física no Ensino Médio. Nessa fase da vida, os alunos estão passando por momentos de mudanças, de decisões e de adequação ao mundo dos adultos. Na verdade, é um período crítico, em que os professores deveriam preparar seus alunos para começarem a entender a importância do estilo de vida saudável que inclua a prática de atividades físicas, de maneira a realizá-la com prazer e satisfação ao longo de sua vida (Kallusky e Williams, 2002).

Assim, ao se realizar a avaliação necessária, se pode prescrever ou indicar a atividade física ao indivíduo, tendo por base um conjunto de conhecimentos científicos e de normas elementares, fundamentais para que se obtenha um bom resultado da mesma atividade.

O Modelo Transteorético de Mudança de Comportamento

Compreender o conhecimento, as atitudes, o comportamento das pessoas, associados a um programa voltado à promoção da saúde através de um estilo de vida fisicamente ativo passou a ser de interesse da área de Educação Física. Esse interesse acontece pela necessidade de se encontrar as melhores estratégias de intervenção para auxiliar as pessoas a adotar e a manter um estilo de vida mais saudável.

A escolha da intervenção mais adequada depende da aplicação das teorias do comportamento da saúde que podem desempenhar um papel essencial para organizar um programa de intervenção. Em relação à atividade física, é voltada para mudança de um estilo de vida sedentário para adesão a atividades físicas que tornem a vida saudável (Ramos, 1999).

Os resultados positivos encontrados pela atividade física no auxílio de problemas de saúde, como doenças coronarianas e ocupacionais, têm provocado o aumento do interesse por estudos envolvendo modelos e teorias comportamentais (Reis, 2001).

De acordo com Glanz (1999), as teorias podem auxiliar durante as várias etapas do processo de planejamento, implementação e avaliação de uma intervenção, sendo utilizadas também para ajudar a compreender a natureza dos comportamentos de saúde, explicar sua dinâmica, os procedimentos para modificá-los e os efeitos das influências externas a que estão sujeitos. Ou seja: as teorias e modelos explicam o comportamento e sugerem mudanças.

As teorias e modelos que têm sido aplicadas com maior frequência são a Teoria de Aprendizagem Social, a Teoria da Ação Planejada e o Modelo de Crença na Saúde. A partir de 1990, passou-se a utilizar-se também o Modelo Transteorético e os Modelos Ecológicos (Glanz, 1999).

Desenvolvido em 1983, o Modelo Transteorético (MT) de mudança de comportamento foi apresentado pelo Dr. James Prochaska, diretor do Centro de Pesquisa de Prevenção de Câncer (Universidade Rhode Island) e Dr. Carlo DiClemente, do Departamento de Psicologia da Universidade de Maryland. O Modelo Transteorético desenvolveu-se, inicialmente, a partir de estudos realizados nas intervenções relacionadas com a dependência de tabaco, drogas e

álcool. Mas, com o tempo, também passou a ser adotado com mais frequência para se verificar o estilo de vida ativo das pessoas (Prochaska & Marcus, 1994).

O nome desse modelo deriva exatamente da integração de conceitos de múltiplas teorias e modelos de mudança de comportamento, especialmente da Teoria do Equilíbrio Decisional (Decisional Balance Theory), da psicologia social, a qual propõe que a avaliação dos prós e contras (ou custos e benefícios) de um novo comportamento está fortemente associada à mudança de comportamentos (Souza, 2003). Já Glanz (1999) comenta que a premissa básica da mudança de comportamento compreende

um processo e não um acontecimento e que os indivíduos têm níveis diferentes de motivação, ou disposição, para mudarem. Pessoas em diferentes pontos no processo de mudança podem beneficiar de intervenções diferenciadas, adequadas à fase em que se encontram nessa altura. (p.21)

Também chamado “Modelo de Estágios de Mudança”, o Modelo Transteorético descreve como as pessoas movem-se através de uma série de cinco estágios distintos: o de pré-contemplação, contemplação, decisão, ação e manutenção (ver Quadro 2). Elas avaliam a informação e a relevância dessa mudança para suas vidas, compromissando-se a tomar atitudes, fortalecendo sua intenção de modificar-se e, eventualmente, progredindo no sentido de atingir a meta de adotar ou alterar um comportamento específico (U.S. Department of Health and Human Services et al., 1999).

Quadro 2

Etapas da Mudança

| Conceito | Definição | Aplicação |
|--------------------|--|---|
| Pré-contemplação | Não estar consciente do problema, não ter pensado na mudança. | Aumentar a consciência da necessidade de mudar, personalizar a informação sobre os riscos e as vantagens. |
| Contemplação | Pensar em mudar num futuro próximo. | Motivar, encorajar a elaborar planos específicos. |
| Decisão/Preparação | Elaborar um plano para o futuro. | Dar assistência ao desenvolvimento dos planos de ação concreta, estabelecer metas graduais. |
| Ação | Implementar planos de ação específicos. | Dar assistência com feedback, resolução de problemas, apoio social e reforço. |
| Manutenção | Continuar com ações positivas, ou repetir periodicamente passo(s) recomendados | Dar assistência ao confronto com situações, memorandos, encontrando alternativas, evitando deslizes ou recaídas (consoante os casos). |

Fonte: Glanz (1999, p.22).

Os estágios de mudança foram conceituados a partir de estudos desenvolvidos por Buckworth (2000), Glanz (1999), Martins (2000), Prochaska et al. (1992), Prochaska & Marcus (1994), Reis (2001) e Souza (2003).

No estágio de pré-contemplação, o indivíduo não realiza o comportamento desejado e não tem intenção de mudar seu comportamento de alto risco em um futuro próximo, não pelo menos nos próximos 6 meses, ou nega a necessidade de mudar. Além disso, as pessoas ignoram as conseqüências de seu comportamento, estão desmotivados sobre a possibilidade de mudança e não querem pensar sobre. Estão na defensiva, em parte pela pressão social para a mudança. Entretanto, essa pressão é necessária para não retornar aos velhos hábitos.

Normalmente, a pessoa, nesse estágio, resiste à idéia de que a atividade física pode lhe trazer benefícios, bem como ignora as conseqüências malélicas do sedentarismo e minimiza a importância da prática regular de atividade física. Para auxiliar as pessoas nesse estágio, propõem-se campanhas de promoção do exercício nos meios de comunicação, educação sobre os benefícios do exercício, esclarecimento de valores, avaliação dos riscos à saúde e testes de condicionamento físico.

No que se refere ao estágio de contemplação, o indivíduo tem opinião de se adaptar ao comportamento desejado, percebe o problema e tem sérias intenções de mudar, ao menos nos próximos seis meses. Os contempladores vêem os prós e contras de seus comportamentos de risco. Podem permanecer nesse estágio por longos períodos, estando ainda em conflito em relação ao seu comportamento, mesmo consciente da importância da atividade física para a sua saúde.

Para esse estágio, são importantes como intervenção o marketing dos benefícios do exercício, a reavaliação de si mesmo e do ambiente, as orientações claras e específicas para começar um programa de exercícios.

Em relação ao estágio de preparação, o indivíduo tem intenção de começar uma ação em um futuro próximo, geralmente no próximo mês. Ele tipicamente tem um plano de ação e o compromisso de uma ação efetiva para algumas mudanças, como diminuir o consumo de cigarros e aumentar o nível de atividade física. Podem-se observar pequenas modificações no padrão de comportamento, embora ainda não tenha havido tomada de atitudes efetivas.

Nesse estágio a intervenção é importante, pois o indivíduo coloca-se pronto para o início da prática de atividades físicas em um futuro próximo ou já as pratica, mas irregularmente. Pode haver resquícios de incertezas, ansiedade, e as atividades são esporádicas. Como intervenção, sugerem-se a avaliação psicossocial e do condicionamento físico, a avaliação de apoios/benefícios e obstáculos/custos, a prescrição personalizada de exercício, o estabelecimento de objetivos.

No estágio de ação, o indivíduo realiza o comportamento desejado conscientemente. As mudanças de comportamento são nítidas, mas ocorrem dentro de seis meses. Ele tenta modificar seus comportamentos inadequados, e as mudanças são publicamente evidentes e suscetíveis à recaída. A motivação e o investimento na mudança de comportamento são suficientes nesse estágio, mas é o estágio menos estável e mais movimentado, com o maior risco de recaída.

O indivíduo corresponde às recomendações da prática de atividades físicas atuais. No entanto, essa prática ainda não foi efetuada por mais de seis meses. O apoio social, o controle de estímulos, o auto-reforço, o automonitoramento e a prevenção de recaída são intervenções importantes a serem realizadas.

O indivíduo, quando se encontra no estágio de manutenção, tem realizado de forma contínua o comportamento desejado conscientemente há seis meses ou mais. Quanto maior for o prazo de manutenção, menor será o risco de recaída. Contínuas mudanças, embora necessitem menos esforços, são importantes nesse período.

Os indivíduos, nessa fase, já adotaram um estilo de vida ativo fisicamente, mas devem esforçar-se para não abandonarem as modificações alcançadas. Já conseguem permanecer na prática de atividades físicas regulares por no mínimo 6 meses. Sugerem-se, como intervenção, o apoio social, as técnicas auto reguladoras, a revisão e correção de objetivos e a avaliação periódica do condicionamento físico.

Outro estágio divulgado pela literatura é o estágio de permanência. O indivíduo, quando se encontra nessa fase, não é tentado a retornar a antigos comportamentos e apresenta 100% de auto-eficácia em cada situação tentadora previamente encontrada. Nesse estágio utilizam-se, como critério, 5 anos de

prática regular de atividades físicas e de contínua manutenção para obtenção de um resultado mais apropriado, pois o risco de recaída é de apenas 7%.

Assim, pode-se finalizar afirmando que, conforme os resultados encontrados ao investigar uma população, os indivíduos podem ser classificados quanto à etapa em que se encontram: se estão interessados em desistir, se pensam em desistir brevemente, se estão prontos para uma tentativa rápida no decurso do processo de desistência, ou se tentam manter-se ativos. Dessa forma poderão ser estabelecidos mensagens, estratégias e programas específicos adequados (Glanz, 1999).

No Modelo de Estágios de Mudança, segundo Prochaska e Marcus (1994) e Ramos (1999), os estágios são importantes para o entendimento de mudança de comportamento de saúde porque esta reflete uma dimensão temporal, na qual ela se desdobra, e não procura rotular traços, características, deixando de estar aberto a mudanças. Tampouco caracteriza um estado pessoal, pois dessa forma seria mutável facilmente, e tipicamente sem estabilidade. A mudança é vista como um processo dinâmico e estável, abrangendo comportamento e intenção comportamental. Esse processo ocorre através de uma série de estágios inter-relacionados. É necessário conhecer os estágios para se entender a mudança.

O Modelo Transteorético utiliza diferentes estratégias para convencer as pessoas a refletirem sobre a mudança e então motivá-las a agir. Na literatura consultada são encontradas outras abordagens para aplicar esse modelo, como a desenvolvida por Buckworth (2000), que comenta a existência de três níveis do Modelo Transteorético: nível 1, que são os estágios; nível 2, que são os conceitos hipotéticos que influenciam a mudança de comportamento (processos de mudança, auto-eficácia e equilíbrio de decisão); e o nível 3, de mudança de dimensão, que permite identificar o contexto para as mudanças serem bem-sucedidas. A seleção de intervenções poderá ser adaptada individualmente e especificada para cada estágio.

A Idade Adulta Jovem

O período entre 18 e 28 anos é geralmente considerado como representando a idade adulta jovem. O tempo de transição da adolescência para essa idade depende de um grau considerável das atitudes dos pais, professores e

outros adultos importantes em sua formação. Adultos jovens têm que olhar para dentro de si mesmos para encontrar respostas a questões sobre sexo, religião, profissão e fidelidade aos amigos, bem como acerca de moralidade política e cultural (Sheikh, 1994).

A idade adulta inicial traz uma série de desafios que são únicos àquele estágio da vida. Nesse período o indivíduo se encontra com absorção de muitas responsabilidades que propiciam uma mudança em sua vida pessoal. Muitos já fazem parte do grupo produtivo, desempenhando atividades específicas de trabalho e com risco de desenvolver no futuro doenças ocupacionais se não houver a preocupação de ter hábitos de comportamento preventivo.

O adulto jovem se encontra em um estágio da vida que normalmente requer grandes responsabilidades. Ele adquire uma educação, procura um companheiro, estabelece uma carreira e, talvez, começa uma família. Portanto, não é surpresa se encontrarem definições formadas em termos financeiros e materiais (Sharkey, 1998).

A responsabilidade é tarefa inicial para o adulto jovem. (...) “Entre as áreas mais importantes nas quais esses compromissos são feitos, estão: (1) resolver problemas, (2) sexualidade, (3) escolha de uma profissão e (4) intimidade” (Erikson citado por Sheikh, 1994, p.301).

Partindo desses conceitos sobre a idade adulta jovem, verifica-se a importância que essa fase representa na vida pessoal, em virtude do número de decisões e mudanças ocorridas, em especial, a escolha do curso de formação superior e, para muitos, o início da carreira profissional. No entanto, a mudança para hábitos não saudáveis de vida é uma consequência, passando o indivíduo a ingerir mais comidas gordurosas e rápidas, e diminuindo o nível de atividade física. A cada década, os problemas de saúde surgem mais cedo nas pessoas em função do estresse da vida diária.

Dados do “Youth Risk Behavior Survey”, de 1990, realizado com 11.631 estudantes secundaristas, sugerem que a pouca atividade física está relacionada com vários outros comportamentos negativos para a saúde, incluindo o tabagismo, o uso de maconha, a menor ingestão de frutas e vegetais, um maior período assistindo televisão e a não utilização de cinto de segurança (Niemam, 1999).

Para Nahas (2001), as doenças sexualmente transmissíveis e, principalmente, a violência e os acidentes, representam as principais ameaças à saúde nessa fase da vida (adulto jovem). Nessa idade, comportamentos preventivos relativamente simples podem ser a maneira mais eficaz de preservar a saúde e a própria vida. Exemplos: usar cinto de segurança, praticar sexo seguro, evitar os ambientes e grupos onde a violência física é motivo de admiração, não fumar, beber com moderação, escolher alimentos de maneira inteligente, com uma dieta rica em frutas e verduras, proteger a pele e os olhos, manter uma vida ativa, mas não exaustiva, com exercícios regulares e agradáveis e fazer exames médicos esporadicamente.

A maioria dos estudos demonstrou que a atividade física cai acentuadamente durante o final da adolescência e o início da vida adulta. Num estudo de longo prazo, com aproximadamente cinco mil homens e mulheres, uma diminuição de 50% na quantidade de atividades físicas foi mensurada entre os 18 e 37 anos de vida, apontando para a necessidade de programas de promoção da atividade física, dirigidos para os adultos jovens no período em que eles passam da vida de estudante para a de empregado (Niemam, 1999).

Nesse contexto, para se entender melhor a influência e importância da atividade física e as manifestações nela compreendidas, como o exercício e o esporte para o adulto jovem, algumas alterações fisiológicas através dos anos foram consideradas: as alterações normais fisiológicas da frequência cardíaca, consumo máximo de oxigênio (VO_2max), alterações músculo-esqueléticas, estrutura óssea, flexibilidade e a composição total do corpo.

A melhor medida isolada é, provavelmente, a avaliação da capacidade aeróbica, pois ela lhe informa sobre a saúde e o funcionamento dos sistemas respiratório, circulatório e muscular. Além disso, mostra uma relação inversa da capacidade aeróbica e uma quantidade de fatores de risco. Os indicadores da idade fisiológica incluem a história familiar; os hábitos de saúde; a pressão arterial; o nível de colesterol; a força; o tempo de reação; a visão; a audição, entre outros (Sharkey, 1998).

O processo de envelhecimento é real e a capacidade de uma pessoa de se exercitar intensamente diminui com a idade, em função das alterações ocorridas no organismo. Os efeitos negativos podem ser retardados com hábitos saudáveis de vida, como a dieta equilibrada e a atividade física.

Sharkey (1998) comenta que o índice de declínio da capacidade aeróbica é de 8 a 10% por década. No entanto, esse índice diminui para um declínio de 4 a 5% para indivíduos moderadamente ativos e para 2% em indivíduos treinados.

No que se refere às alterações na frequência cardíaca, de acordo com Shepard (1994), ela é geralmente cotada em 220-idade (anos). Como a prescrição do exercício assume uma relação linear entre a frequência cardíaca e o consumo de oxigênio, esta relação foi demonstrada em adultos jovens entre 50 a 100% do consumo máximo de oxigênio, (VO_2 máx de 128 a 195 bat./min em homens, e de 135 a 198 bat./min em mulheres).

Em relação às alterações músculo-esqueléticas, Shepard (1994) ressalta que um platô de força é mantido aproximadamente até os 40 ou 45 anos de idade (homens) e até 20 a 45 anos (mulheres) para, a partir de então, ocorrer uma perda progressiva do tecido magro e um decréscimo associado da força. Níveis máximos, tanto da quantidade de tecido muscular como da força, são atingidos por volta dos 20 anos.

O pico da densidade mineral óssea é atingido no início da vida adulta. Um dos mais valiosos benefícios à saúde, decorrente do exercício vigoroso e regular realizado precocemente na vida, é a ocorrência de um pico mais elevado de densidade mineral óssea, reduzindo o risco de osteoporose precoce no período tardio da vida (Nieman, 1999).

O colágeno, o qual provê a estrutura básica dos tendões, sofre degeneração progressiva com o avançar da idade. A quantidade de perda funcional foi estudada mais completamente para flexão dos quadris e da coluna vertebral a partir dos testes de sentar-e-alcançar de Dillon. Um decréscimo de cerca de 20% na amplitude de movimento ocorre entre as idades de 25 e 65 anos (Shepard, 1994, p. 294).

Ao analisar a composição corporal do adulto jovem, Shepard (1994), verificou nos rapazes um certo aumento na porcentagem de gordura corporal com o decréscimo da atividade da adolescência. Um nível de 15 a 20% é típico por volta dos 20 ou 30 anos. Nas meninas durante a puberdade, os efeitos das atividades físicas decrescem, e ocorre um acúmulo de gordura nas mamas e ao redor dos quadris, sendo que um nível de 20 a 25% de gordura corporal é típico da adolescência e da idade adulta jovem.

Shepard (1994) salienta, ainda, que a relação entre os valores da prega da pele e a densidade do corpo muda com a idade, em parte porque o componente de pele da prega (4mm no adulto jovem) torna-se mais fino com o envelhecimento e, também, porque os compartimentos dos tecidos magros diminuem por perda de osso.

Contudo, somente a prática de atividades físicas não é o suficiente para proteger a saúde do indivíduo, em virtude da gordura corporal e do consumo máximo de oxigênio, sugere-se também, incentivar a população para participação em programas regulares de exercícios físicos direcionados à redução do peso corporal e ao aumento da capacidade aeróbica, a fim de que seja possível obter benefícios mais significativos em relação à prevenção de doenças crônico-degenerativas (Pitanga, 1998).

Para tanto, percebe-se um declínio da prática de atividades físicas com o avanço da idade, revelando a necessidade da implementação de programas de intervenções voltados a adoção de hábitos saudáveis de vida ainda na idade adulta jovem. Outro fato a ser observado, é que muitos começaram a fazer parte da parcela produtiva da população neste período da vida e com o aumento das responsabilidades as mudanças de hábitos acontecem gradualmente, sendo necessário à motivação para a adoção de comportamentos preventivos para a preservação da saúde.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caracterização da Pesquisa

Este estudo apresenta características de uma pesquisa quase-experimental, por envolver a manipulação de tratamentos com a tentativa de estabelecer relações de causa e efeito (Thomas e Nelson, 2002). A pesquisa quase-experimental utiliza o delineamento de pré-teste e pós-teste aplicados a diferentes grupos experimentais e de controle. Da mesma forma, constitui uma investigação pedagógica realizada no ambiente natural do ensino através do paradigma presságio-processo-produto, conforme classificação adotada por Carreiro da Costa (1995), Pieron (1988) e Wittrock (1989).

Participantes do Estudo

A população do estudo é formada por aproximadamente 700 estudantes universitários, matriculados e com freqüência regular às aulas no CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão.

Participaram do estudo 55 estudantes, do sexo masculino e feminino, com matrícula e freqüência regular nos Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão, sendo:

G1: com 07 alunos do Curso Superior de Tecnologia em Construção Civil

G2: com 26 alunos do Curso Superior em Tecnologia Ambiental

G3: com 08 alunos do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos

G4: com 14 alunos do Curso Superior de Tecnologia em Construção Civil (controle)

Os grupos experimentais 1, 2 e 3 foram compostos por estudantes com matrícula e freqüência regular às atividades da disciplina Qualidade de Vida no 1º semestre letivo de 2003 e vinculados a três turmas dos Cursos Superiores de

Tecnologia do CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão. Os tipos de orientações conceituais adotadas em cada grupo experimental foram definidos através de sorteio.

Os grupos 1 e 3 foram compostos com reduzido número de estudantes, por serem formados por turmas em ambiente natural que se encontravam cursando os últimos semestres do Curso Superior de Tecnologia. Enquanto, o grupo 2 foi composto pelo maior número de estudantes, por estes se encontrarem no início de curso, ou seja, no primeiro semestre do Curso Superior de Tecnologia Ambiental. Este fato se justifica pela disciplina Qualidade de Vida ser cursada em diferentes semestres da grade curricular de cada Curso Superior de Tecnologia.

Os critérios de seleção dos estudantes para compor o grupo 4, de controle, foram a matrícula e frequência regular nos Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão, e a condição de que não estivessem cursando, não tivessem cursado ou não cursariam a disciplina Qualidade de Vida no segundo semestre letivo de 2003. No grupo controle (G4), a turma foi sorteada entre as que se enquadravam no critério estabelecido para esse estudo.

Desenho Experimental

| Grupo | Pré-Teste | Tratamento Experimental | Pós-Teste (1) | Pós-Teste (2) | Pós-Teste (3) |
|--------------|------------------|--------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| G1 | 01 | X1 | 05 | 09 | 13 |
| G2 | 02 | X2 | 06 | 10 | 14 |
| G3 | 03 | X3 | 07 | 11 | 15 |
| G4 | 04 | ----- | 08 | 12 | 16 |

Onde:

- G1** – Grupo Experimental 1 com tratamento X1 (programa de orientação acadêmica).
 - G2** – Grupo Experimental 2 com tratamento X2 (programa de orientação acadêmico-prática).
 - G3** – Grupo Experimental 3 com tratamento X3 (programa de orientação acadêmico-prático-pessoal).
 - G4** – Grupo Controle (sem intervenção)
-
- 01 a 04** – Avaliação das variáveis dependentes (EMC, NAFHTL e NCEAF) antes do tratamento experimental;
 - 05 a 08** – Avaliação das variáveis dependentes (EMC, NAFHTL e NCEAF) logo após ao término do tratamento experimental;
 - 09 a 12** – Avaliação das variáveis dependentes (EMC e NAFHTL) 45 dias após o término do tratamento experimental;
 - 13 a 16** – Avaliação das variáveis dependentes (EMC e NAFHTL) 90 dias após o término do tratamento experimental.

O fluxograma metodológico ilustra a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa (ver figura 2).



Figura 2. Fluxograma Metodológico do estudo

Tratamento Experimental

Para a realização deste estudo foram implementados três tratamentos experimentais através da aplicação dos programas de Educação Física, na disciplina Qualidade de Vida, com orientações conceituais diferenciadas para auxiliar em mudanças de comportamento favoráveis à adoção de um estilo de vida fisicamente ativo.

Tratamento Experimental 1 - Programa de Educação Física com orientação acadêmica, entendida como transmissora de conhecimentos científicos e culturais, centrada no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria (ver anexo 3). Esse programa de Educação Física foi planejado e ministrado pelo docente da disciplina Qualidade de Vida, através de aulas teóricas, duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada sessão, sob observação da pesquisadora, durante o primeiro semestre letivo de 2003 (quatro meses), com um total de 38 horas/aula.

Tratamento Experimental 2 - Programa de Educação Física com orientação acadêmico-prática que envolve o conhecimento da prática e o aprender da experiência na formação da pessoa, onde o estudante é visto como praticante reflexivo, fazendo análises e interpretações de sua própria atividade prática (ver anexo 3). Esse programa de Educação Física foi planejado pelo docente da disciplina e a pesquisadora, sendo ministrado pelo docente da disciplina Qualidade de Vida, através de aulas teóricas e práticas para cada conteúdo ministrado, duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada sessão, sob orientação e observação da pesquisadora, durante o primeiro semestre letivo de 2003 (quatro meses), com um total de 35 horas/aula.

Tratamento Experimental 3 - Programa de Educação Física com orientação acadêmico-prático-pessoal que ressalta o papel desempenhado pelo estudante como de uma pessoa que se desenvolve, tendo enfoque humanístico (ver anexo 3). Ele compreende um processo de desenvolvimento pessoal, educacional e ocupacional em busca de harmonia adequada, com orientação psicológica e apoio à maturidade acadêmica. O programa de Educação Física foi planejado pelo docente da disciplina e a pesquisadora, sendo ministrado pelo docente da

disciplina Qualidade de Vida, com aulas teóricas e atividades práticas de atividades físicas, levando em consideração o desenvolvimento individual de cada aluno para cada conteúdo ministrado, duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada sessão, sob orientação e observação da pesquisadora, durante o primeiro semestre letivo de 2003 (quatro meses), com um total de 34 horas/aula.

Instrumento de Coleta de Dados

Nesta pesquisa foi utilizado para a coleta de dados um questionário (Anexo 2), composto por questões fechadas e abertas, aplicado de forma auto-administrável pela investigadora, distribuído em quatro partes, a saber:

1. estágio de mudança de comportamento;
2. prática de atividade física habitual no tempo de lazer;
3. conhecimento específico em atividade física;
4. dados sócio demográficos e classificação socioeconômica.

A primeira parte do questionário utilizada para determinar o nível de estágio de mudança de comportamento apresentou uma questão fechada desenvolvida pela Dra. Bess Marcus (USDHHS, 1999), onde o sujeito deveria assinalar apenas uma opção, a qual permitiu a classificação em um dos estágios que poderia ser pré-contemplação, contemplação, preparação, ação e manutenção. Os itens deste instrumento foram validados por Souza (2003), através de um estudo que teve como objetivo descrever a prevalência e classificar os determinantes da atividade física (barreiras e facilitadores), considerando os Estágios de Mudança de Comportamento (EMC), em adolescentes do ensino médio, com amostra de 2271 sujeitos. As investigações desenvolvidas por Reis (2001) e Martins (2000) também utilizaram este instrumento para verificar o estágio de mudança de comportamento em indivíduos de diferentes idades.

O nível de prática de atividade física habitual no tempo de lazer foi avaliado na segunda parte do questionário auto-administrável, através da informação do sujeito sobre o número de vezes em que praticava durante pelo menos dez minutos para atividades físicas de intensidade vigorosa (AFV), moderada (AFM) e leve (AFL), considerando um período de sete dias (uma semana) habituais. O número de vezes declarado para cada tipo de atividade foi então multiplicado por

determinado coeficiente de esforço, o qual equivale ao gasto energético em METs da referida atividade (“9” para AFV; “5” para AFM; “3” para AFL). Assim, calculou-se o nível de Atividade Física de Lazer Semanal através da seguinte equação:

$$AFLS = (9 \times AFV) + (5 \times AFM) + (3 \times AFL).$$

Este instrumento de Godin & Shepard (1985) foi traduzido e validado por Martins (2000) na investigação realizada com 175 professores universitários, que permite conhecer o nível habitual de atividade física de lazer de maneira simples e concisa, sendo adaptado para esse estudo.

No instrumento foi acrescentada uma questão, descritiva e complementar, proposta por Martins (2000), para permitir o controle de frequência das respostas anteriores. O participante do estudo deveria informar se participava ou não de algum programa de AF regular em seu tempo de lazer e qual era a AF praticada, diferente da primeira questão, que se refere apenas às atividades físicas habituais realizadas na semana.

Desta forma, admitiu-se que o indivíduo que obteve ao menos 15 pontos no instrumento adaptado para esse estudo, e respondeu “sim” à questão complementar, possuiu um padrão de prática de AF regular, uma vez que os 15 pontos refletem, no mínimo:

- cinco declarações de prática de AFL: coeficiente 3 x 5 declarações = 15 pontos
- três declarações de prática de AFM: coeficiente 5 x 3 declarações = 15 pontos
- duas declarações de prática de AFM e duas de prática de AFL: (coeficiente 5 x 2 declarações) + (coeficiente 3 x 2 declarações) = 16 pontos

Para avaliação geral dos sujeitos, foi considerada a pontuação total obtida (em escala ordinal) e a pontuação dividida em quatro níveis de atividade física habitual no tempo de lazer, sendo:

- nível 1, para o indivíduo que obteve de 0 à 14 pontos e respondeu que não participa de um programa regular de atividade física;
- nível 2, para o indivíduo que obteve de 0 à 14 pontos e respondeu que participa de um programa regular de atividade física;

- nível 3, para o indivíduo que obteve 15 pontos ou mais e respondeu que não participa de um programa regular de atividade física;
- nível 4, para o indivíduo que obteve 15 pontos ou mais e respondeu que participa de um programa regular de atividade física;

A terceira parte do questionário foi composta por questões fechadas (falso, verdadeiro) e, especificamente para este estudo, foi acrescentada a esta parte uma terceira alternativa fechada (não sei responder) para avaliar o nível de conhecimento específico sobre atividade física. O instrumento continha doze questões afirmativas, traduzidas por Martins (2000) do questionário sugerido pela IntelliHealth Inc., adaptado especificamente para esse estudo, que versam sobre atividade física relacionada à saúde. Tais questões contemplam algumas das recomendações mais citadas por profissionais da saúde e pela mídia. Esse instrumento foi testado e validado na investigação desenvolvida por Martins (2000), inclusive foi verificada a reprodutibilidade da transcrição do instrumento internacional que compõe o questionário.

Para analisar os aspectos socio-demográficos e classificação socioeconômica, a quarta parte do questionário continha questões fechadas com escala nominal (sexo, estado civil, curso, período, função remunerada) e questões abertas com escala numérica (idade cronológica) que possibilitaram o delineamento do perfil sócio-demográfico da população estudada. O reconhecimento da classe econômica na qual se encontrava o indivíduo, ocorreu conforme CCEB – Critério de Classificação Econômica Brasil, adotado pela ABA/ANEPE – ABIPEME (ANEP, 2000). Esse sistema de pontuação foi sugerido a fim de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas. Através desse critério, o indivíduo pôde ser categorizado de acordo com as seguintes classes econômicas: A1 (30-34 pontos), A2 (25-29 pontos), B1 (21-24 pontos), B2 (17-20 pontos), C (11-16 pontos), D (06-10 pontos), E (00-05 pontos).

Para complementar, acrescentar e atingir a totalidade dos dados coletados também foi utilizado nesta pesquisa o diário de campo das aulas ministradas na disciplina Qualidade de Vida no primeiro semestre letivo do ano de 2003 (Anexo 4). O diário de campo, segundo Queiroz (1991), consta de anotações efetuadas pela pesquisadora, registrando as condições em que foram aplicados os instrumentos de coleta de dados, reflexões e modificações ocorridas durante a pesquisa.

A técnica de observação utilizada no diário de campo foi sistemática, não-participante, individual e na vida real (Lakatos & Marconi, 1991). Essa observação consistiu em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilizasse meios técnicos especiais, não tendo contato com os grupos estudados, sem integrar-se a eles, fazendo o papel de espectador. A observação foi realizada somente pelo pesquisador, sendo feita no ambiente real, registrando os dados à medida que foram ocorrendo espontaneamente durante as aulas de Qualidade de Vida.

Às partes do instrumento de medida foram aplicadas conforme observado no quadro 3.

Quadro 3

Aplicação das partes do instrumento de medida

| Partes do Instrumento | Coleta de Dados | | | |
|--|-----------------|----|----|----|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª |
| 1. Estágio de mudança de comportamento | x | x | x | x |
| 2. Nível de atividade física habitual no tempo de lazer | x | x | x | x |
| 3. Nível de conhecimento específico em atividade física | x | x | | |
| 4. Dados sócio-demográficos e classificação socioeconômica | x | | | |

No quadro 4 encontram-se a descrição das categorias adotadas para análise das variáveis investigadas.

Quadro 4**Descrição das variáveis e categorias para análise dos dados**

| Variável | Categoria | Medida Utilizada | Escala | Identificação para análise dos dados | |
|--|--|---|---------------|---|---|
| Sexo | Masculino Feminino | Auto-resposta | Nominal | Masculino | 1 |
| | | | | Feminino | 2 |
| Idade cronológica | 17-22 anos 23 anos ou mais | Faixa etária que teoricamente compreende o ensino superior | Ordinal | 17 – 22 anos | 1 |
| | | | | 23 anos ou mais | 2 |
| Estado Civil | Solteiro Casado Outros | Auto-resposta | Nominal | Solteiro | 1 |
| | | | | Casado | 2 |
| | | | | Outros | 3 |
| Grupo | Construção Civil Ambiental Alimentos Construção Civil (controle) | Auto-resposta | Nominal | Construção Civil | 1 |
| | | | | Ambiental | 2 |
| | | | | Alimentos | 3 |
| | | | | Construção Civil (Controle) | 4 |
| Período | Matutino Noturno | Auto-resposta | Nominal | Matutino | 1 |
| | | | | Noturno | 2 |
| Exerce função remunerada | Sim Não | Auto-resposta | Nominal | Sim | 1 |
| | | | | Não | 2 |
| Nível sócio-econômico | Classe A1 Classe A2 Classe B1 Classe B2 Classe C Classe D Classe E | Proposta pela ANEP (2000), considera o número de itens de consumo na residência | Ordinal | Classe A1, A2, B1, B2 e C | 1 |
| | | | | Classe D e E | 2 |
| Estágio de Mudança de Comportamento | Pré-contemplação Contemplação Preparação Ação Manutenção | Classificação com base na proposta de Prochaska & Marcus (1994) | Ordinal | Pré-contemplação | 1 |
| | | | | Contemplação | 2 |
| | | | | Preparação | 3 |
| | | | | Ação | 4 |
| | | | | Manutenção | 5 |
| Atividade Física no Tempo de Lazer (AFTL1) | 0–14 pontos 15 pontos ou mais | Classificação traduzida e modificada por Martins (2000) e adaptada para este estudo | Ordinal | Nível 1: 0–14 pontos / não participo | 1 |
| | | | | Nível 2: 0-14 pontos / participo | 2 |
| | | | | Nível 3: 15 pontos ou mais / não participo | 3 |
| | | | | Nível 4: 15 pontos ou mais / participo | 4 |
| Conhecimento Específico em atividade física (CEAF) | Verdadeiro Falso Não sei responder | Classificação traduzida por Martins (2000) da InteliHealth Inc. e adaptada para este estudo | Intervalar | Resposta certa | 1 |
| | | | | Resposta errada ou não sabe responder | 0 |

Coleta de Dados

Para fins de coleta de dados foi realizado um contato prévio com o CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão (Gerente de Ensino e Coordenações de Curso), explicando o objetivo do estudo e solicitando autorização para a realização da pesquisa com docentes e discentes da instituição.

Num segundo momento, após autorização para a realização da investigação, foi agendada reunião com os professores da disciplina Qualidade de Vida. A reunião com os docentes consistiu em explicar o desenvolvimento da pesquisa, planejar as orientações que seriam utilizadas para cada turma sobre o conteúdo ministrado, definir as datas para aplicação dos questionários e do recolhimento das assinaturas dos termos de consentimento livre e esclarecido em sala de aula com os estudantes. Nessa reunião também foram definidos os horários e dias de encontros semanais com cada professor para planejamento das aulas durante o semestre letivo.

O questionário foi aplicado para todos os discentes participantes do estudo, de uma só vez por turma da disciplina, pela própria pesquisadora, em sala de aula em cada período de coleta de dados de acordo com o design do estudo.

O pré-teste foi realizado no início do semestre letivo (abril), a partir da aplicação do questionário contendo as partes 1, 2, 3 e 4, o qual serviu como avaliação diagnóstica, buscando traçar um perfil dos estudantes participantes da investigação.

O pós-teste (1) foi realizado no final do semestre letivo para os quatro grupos de estudantes, com a aplicação das seguintes partes do questionário: parte 1 dos estágios de mudança de comportamento, parte 2 do nível de atividades físicas habitual no tempo de lazer e parte 3 do nível de conhecimento específico em atividade física, que visou verificar as possíveis mudanças ocorridas mediante a intervenção das diferentes orientações conceituais em cada grupo experimental.

Após 45 e 90 dias do final do semestre letivo, foram aplicados nos pós-teste (2) e (3), respectivamente, as partes 1 e 2 do questionário, o qual verificou a manutenção ou possíveis alterações no estágio de mudança de comportamento e nível de atividade física habitual no tempo de lazer com os estudantes participantes do estudo.

A coleta de dados através do diário de campo foi realizada durante todo o primeiro semestre letivo do ano de 2003 nas três turmas (G1, G2 e G3) participantes do estudo, com o acompanhamento e observação da pesquisadora de todas as aulas da disciplina Qualidade de Vida.

Análise dos Dados

Os dados foram analisados, inicialmente, através dos recursos da estatística descritiva (média, freqüência percentual e desvio padrão) e, posteriormente, pelos recursos da estatística não-paramétrica contidos no programa SPSS, versão 11.0. Na comparação dos dados de pré-teste e pós-teste 1 foi utilizado Teste de Wilcoxon. Na comparação dos dados de pré-teste e pós-teste 1, 2 e 3 foi empregado o Teste de Friedman de medidas repetidas. Na análise da homogeneidade dos dados do pré-teste e do pós-teste, utilizou-se a análise de variância de Kruskal Wallis. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$.

As variáveis estágio de mudança de comportamento (EMC), nível de atividade física habitual no tempo de lazer (NAFHTL) e nível de conhecimento específico em atividade física (NCEAF) foram consideradas variáveis numéricas discretas por não seguirem uma distribuição normal.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com a intenção de manter a ordem de exposição dos dados em conformidade com os objetivos do estudo, neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados em cinco momentos distintos:

1. Caracterização sócio-demográfica dos grupos pesquisados;
2. Orientações conceituais e o nível de conhecimento específico em atividade física (NCEAF);
3. Orientações conceituais e o nível de atividade física habitual no tempo de lazer (NAFHTL);
4. Orientações conceituais e os estágios de mudança de comportamento (EMC);
5. Recomendações à disciplina Qualidade de Vida.

Caracterização Sócio-Demográfica dos Grupos Pesquisados

Esta seção destina-se à apresentação dos dados e análise sobre sexo, faixa etária, estado civil, período de estudo, desempenho da atividade profissional remunerada e classificação socioeconômica dos universitários, para obter-se a caracterização dos grupos investigados.

Participaram deste estudo 55 estudantes universitários em uma distribuição equilibrada quanto ao sexo para os grupos 2 (ambiental) e 4 (controle). Observa-se uma frequência maior para o sexo masculino no grupo 1 (construção civil) com 71,4%, enquanto o sexo feminino constitui 100% dos universitários do grupo 3 (alimentos).

Como se pode ver nos dados da tabela 1, 69,1% dos universitários compreendem a faixa etária de 17 a 22 anos, com predominância maior para os grupos 2, 3 e 4, enquanto que 71,4% de universitários do grupo 1 encontrava-se na faixa etária de 23 anos ou mais.

Tabela 1**Caracterização sócio-demográfica dos grupos pesquisados**

| Variável | Categoria | Grupo 1 | | Grupo 2 | | Grupo 3 | | Grupo 4 | | Total | |
|------------------------------|------------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|-----------|-------------|
| | | f | f% | f | f% | f | f% | f | f% | f | f% |
| Sexo | Masculino | 5 | 71,4 | 13 | 50 | --- | --- | 7 | 50 | 25 | 45,5 |
| | Feminino | 2 | 28,6 | 13 | 50 | 8 | 100 | 7 | 50 | 30 | 54,5 |
| Faixa etária | 17 a 22 | 2 | 28,6 | 22 | 84,6 | 5 | 62,5 | 9 | 64,3 | 38 | 69,1 |
| | 23 ou mais | 5 | 71,4 | 4 | 15,4 | 3 | 37,5 | 5 | 35,7 | 17 | 30,9 |
| Estado Civil | Solteiro | 4 | 57,1 | 23 | 88,5 | 5 | 62,5 | 10 | 71,4 | 42 | 76,4 |
| | Casado | 3 | 42,9 | 2 | 7,7 | 3 | 37,5 | 3 | 21,4 | 11 | 20 |
| | Outros | --- | --- | 1 | 3,8 | --- | --- | 1 | 7,1 | 2 | 3,6 |
| Período | Matutino | --- | --- | 26 | 100 | --- | --- | --- | --- | 26 | 47,3 |
| | Noturno | 7 | 100 | --- | --- | 8 | 100 | 14 | 100 | 29 | 52,7 |
| Função Remunerada | Sim | 5 | 71,4 | 4 | 15,4 | 3 | 37,5 | 12 | 85,7 | 24 | 43,6 |
| | Não | 2 | 28,6 | 22 | 84,6 | 5 | 62,5 | 2 | 14,3 | 31 | 56,4 |
| Classificação Sócioeconômica | A, B e C | 2 | 28,6 | 16 | 61,5 | 2 | 25 | 3 | 21,4 | 23 | 41,8 |
| | D e E | 5 | 71,4 | 10 | 38,5 | 6 | 75 | 11 | 78,6 | 32 | 58,2 |

Ao comparar a distribuição entre os grupos em relação ao estado civil, há frequência maior para os solteiros, compreendendo 76,4% dos universitários pesquisados. Neste caso, também é possível verificar que a diferença percentual maior encontra-se no grupo 2, onde 88,5% do total do grupo são solteiros, sendo estes estudantes do período matutino. Os universitários dos grupos 1, 3 e 4 são estudantes do período noturno.

Mais da metade dos participantes não exerce função remunerada (56,4%) e também possui menor poder de compra (58,2%), encontrando-se nas classes D e E da classificação socioeconômica da ANEP (predominância maior nos grupos 1, 3 e 4). No entanto, no grupo 2 verifica-se que mais da metade dos universitários (61,5%) concentra-se nas classes A, B e C, apresentando portanto um maior poder de compra para este grupo.

A maioria dos universitários nos grupos 2 e 3 não exerce função remunerada, enquanto que os estudantes dos grupos 1 e 4 (71,4% e 85,7%, respectivamente) compreendem uma parcela produtiva da população brasileira, ao combinarem o trabalho diurno e estudo noturno.

Esses resultados sugerem que os grupos pesquisados são compostos, predominantemente, de adultos jovens, solteiros e com nível socioeconômico de baixo poder de compra.

Esta fase apresenta uma série de desafios que são únicos desse estágio da vida, onde o indivíduo começa a assumir muitas responsabilidades que propiciarão mudanças em sua vida pessoal. Muitos já fazem parte do grupo produtivo ao desempenharem atividades específicas de trabalho, com risco de desenvolver no futuro doenças ocupacionais se não houver a preocupação de ter hábitos de comportamento preventivo. Durante este período da vida, de acordo com Nahas (2001), os adultos jovens se encontram no ápice do desempenho físico, tendem a se preocupar pouco com aspectos preventivos, que representam uma das principais ameaças à saúde.

Em uma revisão de estudos realizados com jovens americanos durante os anos de 1980 a 1990, Nieman (1999) encontrou dados que mostram que existem razões para se preocupar com a aptidão física dos jovens. Eles estão obesos e permanecem desse jeito quando adultos, somente a metade se exercita vigorosamente, a aptidão aeróbica é inferior ao recomendado e 63% possuem dois ou mais dos cinco fatores de risco de doença crônica, os quais tendem a se agrupar desde a infância, passando pela adolescência até a vida adulta.

Os estudantes investigados abrangem uma população em idade produtiva. Entretanto, estão inseridos em uma sociedade que possui riscos consideráveis de desenvolverem doenças crônicas não-transmissíveis e ocupacionais, provocadas pelo sedentarismo.

Orientações Conceituais e o Nível de Conhecimento Específico em Atividade Física

Neste tópico, são apresentadas as análises realizadas sobre o nível de conhecimento específico em atividade física (NCEAF) para cada grupo experimental comparando dados do pré-teste e pós-teste.

Em relação ao NCEAF, os resultados no pré-teste com aplicação do teste de Kruskal-Wallis revelaram a existência de heterogeneidade ($\chi^2 = 7,79$; $p < 0,05$) entre os grupos, sendo que o 1 e o 4 apresentaram menor rank médio (14,21 e 25,68, respectivamente), enquanto os demais grupos foram bastante similares (32,13 e 31,69).

Tabela 2

Nível de conhecimento específico em atividade física por grupo no pré-teste e pós-teste

| Grupo | Pré-teste | | | | Pós-teste | | | |
|----------------|-----------|-----|-----------|------|-----------|-----|-----------|------|
| | Min | Máx | \bar{X} | Dp | Min | Máx | \bar{X} | Dp |
| Grupo 1 | 5 | 11 | 8 | 2,00 | 9 | 11 | 10 | 1,00 |
| Grupo 2 | 7 | 12 | 9,96 | 1,34 | 6 | 12 | 9,84 | 1,43 |
| Grupo 3 | 7 | 12 | 10 | 1,51 | 8 | 12 | 10,38 | 1,41 |
| Grupo 4 | 8 | 12 | 9,57 | 1,22 | 7 | 11 | 9,07 | 1,07 |

Os dados da tabela 2 demonstram que os grupos experimentais 1 e 3 tiveram melhores resultados no pós-teste, pois o número mínimo de acertos e a média para os dois grupos aumentaram, ao contrário dos grupos 2 e 4, que tiveram valores mínimos e médios de acertos menores no pós-teste.

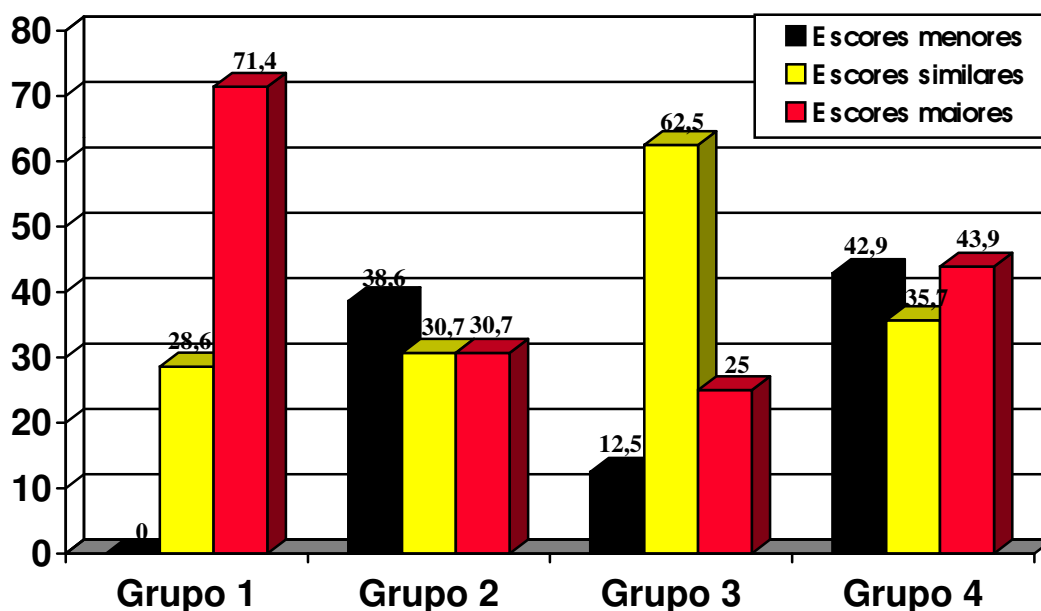


Figura 3. Análise pormenorizada do NCEAF por grupo.

A análise pormenorizada, apresentada na figura 3, considerando as alterações ocorridas ao final do tratamento experimental evidenciou que, no grupo

experimental 1, a maioria das estudantes (71,4%) demonstraram escores maiores e 28,6% escores similares no NCEAF. Já no grupo experimental 2, os dados mostram que 38,6% dos estudantes apresentaram escores menores, 30,7% escores maiores e 30,7% escores similares no NCEAF. No entanto, os resultados do grupo experimental 3 demonstraram que somente 12,5% tiveram escores menores, 25% escores maiores e 62,5% escores similares. Contudo, no grupo controle observou-se que 42,9% dos estudantes tiveram escores menores, 21,4% escores maiores e 35,7% escores similares no nível de conhecimento específico em atividade física.

Na comparação do NCEAF entre o pré-teste e pós-teste, os resultados do teste de Wilcoxon revelaram, no quadro 5, a existência de diferença significativa ($z=2,03$; $p= 0,04$) somente no grupo experimental 1, que foi submetido a um programa de orientação acadêmica.

Quadro 5

Resultados do Teste de Wilcoxon sobre o NCEAF

| Grupos | NCEAF | Nível de significância |
|--|-----------------|------------------------|
| G1 Acadêmica | *Z= 2,03 | p• 0,04 |
| G2 Acadêmico- prática | Z= 0,58 | p• 0,55 |
| G3 Acadêmico-prático-pessoal | Z= 0,53 | p• 0,59 |
| G4 Sem intervenção | Z= 1,20 | p• 0,22 |

Esses resultados sugerem que a intervenção da disciplina Qualidade de Vida promoveu efeitos mais positivos para o grupo experimental 1, que recebeu orientação acadêmica com atividade voltada ao desenvolvimento teórico dos conteúdos ministrados. Nota-se também que esses universitários iniciaram o estudo com baixo nível de conhecimento quando comparados aos demais grupos e, ao final da intervenção, tiveram o índice de acertos mínimos superiores aos dos demais grupos investigados. Além disso, com o desvio padrão mais baixo, houve aproximação dos números de acertos dos estudantes do grupo no pós-teste 1.

Diante desses resultados pode-se inferir que houve uma evolução dos conhecimentos adquiridos através da disciplina Qualidade de Vida, pois o grupo experimental 1 recebeu aulas teóricas, em que o professor utilizou-se de recursos didáticos para transmitir os conhecimentos de forma dialogada com participação constante dos alunos. Portanto, é possível considerar o crescimento na aprendizagem, pois os participantes do grupo controle, onde não houve a intervenção, também apresentaram menor rank médio, porém os resultados não revelaram melhoria em seus conhecimentos em atividade física durante esse período em que os universitários dos grupos 1, 2 e 3 estiveram cursando a disciplina Qualidade de Vida.

Nota-se que os dados obtidos na tabela 2 são confirmados na tabela 3 pelo total de respostas certas, erradas e não sei responder, o total de respostas certas do grupo 1 aumentou no pós-teste 1. Por outro lado, constatou-se no grupo 2 a diminuição do número de respostas erradas e aumento do número de respostas não sei responder. Enquanto o grupo controle foi o único que diminuiu o número de respostas certas, o grupo 3 aumentou o número de respostas certas e não sei responder.

Tabela 3

Total de respostas certas, erradas e não sei responder em nível conhecimento específico em atividade física por grupo no pré-teste e pós-teste.

| Grupo | CERTAS | | ERRADAS | | NÃO SEI RESPONDER | | TOTAL | |
|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------|-----------|-----------|-----------|
| | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste |
| Grupo 1 | 56 | 70 | 21 | 10 | 7 | 4 | 85 | 85 |
| Grupo 2 | 257 | 257 | 40 | 33 | 15 | 22 | 312 | 312 |
| Grupo 3 | 80 | 83 | 11 | 6 | 5 | 7 | 96 | 96 |
| Grupo 4 | 134 | 129 | 28 | 28 | 6 | 11 | 168 | 168 |

Com esses resultados parece que a disciplina Qualidade de Vida, no que se refere ao conhecimento em atividade física e saúde, trouxe melhores

resultados com a orientação acadêmica. No grupo experimental 1, as aulas teóricas foram mais aprofundadas, sendo fornecidas informações atualizadas e mais completas sobre os assuntos tratados nas aulas, para que o aluno pudesse aos poucos descobrir a sua importância e despertasse a consciência para a necessidade da prática de atividade física permanente para a manutenção da saúde.

Pressupõe-se pelos dados alcançados que a forma de orientação dos conteúdos aplicados pelos docentes no processo ensino-aprendizagem pode influenciar o nível de conhecimento dos alunos. Para Nasário & Shigunov (2001), as aulas devem conter mecanismos que fortaleçam a auto-estima e a auto-confiança do aluno, valorizem as suas possibilidades e reconheçam os seus limites, fazendo com que acredite na sua capacidade e não na sua impotência. Esses docentes, mais do que professores de Educação física, são profissionais da Educação.

O professor deve trabalhar adequadamente o conteúdo programático da disciplina para chegar próximo ao que pretende atingir em cada aula, para que as mudanças desejáveis em relação ao aluno realmente aconteçam.

O conteúdo formativo de uma matéria, para Graça (2001), não é propriamente a matéria externamente dada, mas o poder que ela tem de fazer crescer as possibilidades de pensamento e ação do educando e, dessa forma, contribuir para a construção do indivíduo. A definição concreta, segundo o autor, dos propósitos para o ensino de uma matéria, reveladora da intencionalidade pedagógica de ação educativa, emerge da orientação dos professores em relação à sua disciplina e aos conteúdos que a compõem.

As mudanças positivas em conhecimentos e atitudes em relação à atividade física e saúde, após concretizadas devem ser mantidas. Além disso, acredita-se que a opinião das pessoas devem ser fortalecidas não só pelos docentes, mas também pelos órgãos públicos e privados e pela comunidade em geral para que as mensagens de educação para a saúde sejam reconhecidas e conscientizadas perante os indivíduos.

De qualquer modo, de acordo com Steptoe et al. (2002), esforços para manter a opinião sobre a saúde requerem constantes reforços, desde que as informações e encorajamento estejam presentes para cada grupo de trabalho de adultos que surgir. Os autores ainda colocam que isto é possível para dar ênfase

na educação para a saúde em adultos jovens do risco de outros aspectos do estilo de vida (atividade sexual com proteção, álcool, bebidas e direção, entre outros).

De acordo com Smedley & Syme (2001), as estratégias de intervenção para adultos têm sido tipicamente focadas em indivíduos particularmente de alto risco, mas muitas vezes não alcançam importantes segmentos da população. Para tanto, esses autores sugerem que a intervenção para melhorar a saúde de adultos seja dirigida considerando-se múltiplos níveis de influências, incluindo fatores individuais (conhecimento de saúde, atitudes, motivação para mudança de comportamento), processos interpessoais, fatores institucional ou organizacional, fatores comunitários e políticas públicas.

Orientações Conceituais e o Nível de Atividade Física Habitual no Tempo de Lazer

Neste tópico são discutidos os resultados referentes à influência de diferentes orientações conceituais sobre o nível de atividade física habitual no tempo de lazer (NAFH TL).

Tabela 4

Nível de atividade física habitual no tempo de lazer do grupo experimental 1 (Orientação acadêmica) por coleta de dados

| Nível de Atividade Física Habitual em Tempo de Lazer | Pré-teste | | Pós-teste 1 | | Pós-teste 2 | | Pós-teste 3 | |
|--|-----------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|
| | f | f% | f | f% | f | f% | F | f% |
| Nível 1 (0-14 pontos/ não participa) | - | - | 3 | 42,9 | 1 | 14,3 | 2 | 28,6 |
| Nível 2 (0-14 pontos/ participa) | 2 | 28,6 | - | - | - | - | - | - |
| Nível 3 (15 pontos ou mais/ não participa) | 3 | 42,9 | 3 | 42,9 | 3 | 42,9 | 3 | 42,9 |
| Nível 4 (15 pontos ou mais/ participa) | 2 | 28,6 | 1 | 14,3 | 3 | 42,9 | 2 | 28,6 |

Ao analisar os resultados da tabela 4, observa-se uma mudança maior do pré-teste para o pós-teste 1. No pré-teste não há casos no nível 1, com 28,6% de casos no nível 2, com 42,9% no nível 3 e com 28,6% no nível 4. Após a aplicação das aulas de Qualidade de Vida com orientação acadêmica, observou-se no pós-

teste 1 que houve aumento para 42,9% no nível 1, permanecendo 42,9% no nível 3 e diminuindo para 14,3% no nível 4.

A análise pormenorizada dessas variáveis, considerando as alterações ocorridas ao final do tratamento experimental, evidenciou que 42,9% dos estudantes apresentou escores menores, 42,9% escores maiores e 14,3% escores similares o NAFHTL (ver figura 4). Entretanto, os resultados do teste de Wilcoxon, comparando os dados do pré-teste e pós-teste 1, não revelaram a existência de diferenças significativas (ver quadro 6).

Nesse contexto, o conhecimento adquirido através dos conteúdos ministrados com orientação acadêmica parece não ter contribuído para incentivar a prática de atividades físicas em tempo de lazer por no mínimo 10 minutos. As aulas eram consideradas monótonas pelos alunos carecendo de atividades práticas para atender a suas expectativas.

A prática pedagógica utilizada pelo professor oferecia diferentes informações sobre programas de atividades físicas na tentativa de motivar os estudantes a se tornarem mais ativos fisicamente. Motivar, também de acordo com Vealey (2002), é um processo complexo. É difícil fazer com que as pessoas se engajem em um programa de atividade física e continuem nela nos períodos de muitos compromissos.

O programa desenvolvido nas aulas de Qualidade de Vida, para o grupo experimental com orientação acadêmica, procurava fundamentar cada conteúdo, conscientizando os estudantes dos riscos de saúde provocados pela inatividade física e ressaltando a influência de experiências adquiridas nos anos anteriores da vida pessoal com atividade física, para se tornarem gradativamente adultos ativos.

A orientação acadêmica é importante para ampliar os conhecimentos e tornar os estudantes capazes de entender a ligação existente entre a atividade física e a saúde, mas há necessidade de complementar as informações repassadas de forma teórica com atividades físicas e recreativas, com dinâmicas adequadas para o desenvolvimento do processo de ensino e adoção de estilos de vida mais ativos, considerados fundamentais para a disciplina Qualidade de Vida.

A falta de fundamentação mais consistente quanto aos princípios da relação entre atividade física e saúde, segundo Guedes (1999), tem levado os jovens e a sociedade de maneira geral a um nível de desinformação,

desencadeando a falta de interesse pela sua prática, torna-se imperativo a adoção de estratégias de ensino que possa contemplar não apenas aspectos práticos, mas também abordagem de conceitos e princípios teóricos que proporcionem subsídios aos estudantes no sentido de tomarem decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividade física a serem cultivados por toda a vida.

Sobre esse assunto, Hoffman (2002) ressalta que a atividade física é tão fundamental como a vida humana, apesar dos indivíduos não chegarem ao mundo prontos para fazê-la, embora nasçam para se movimentarem. O autor destaca ainda que as experiências obtidas pela prática de atividades físicas capacitam os indivíduos a se tornarem progressivamente competentes na atividade física, e essas experiências se referem à história de participação, treinamento, prática ou observação de qualquer atividade física.

Nesse contexto, o incentivo da prática de atividades físicas habituais somente através da orientação acadêmica não parece influenciar os adultos jovens a adotarem um estilo de vida saudável. Acredita-se que a fundamentação teórica seja importante, mas não é única nesse processo. Há necessidade do docente incrementar suas estratégias de ensino para motivar os estudantes.

Em relação ao grupo experimental 2, as aulas foram ministradas com atividades teóricas e práticas em vários ambientes. Em virtude do ginásio de esportes da instituição estar interditado, as aulas foram dirigidas no pátio da instituição, no ginásio de esportes do município, na sala de aula e no parque público.

Esse grupo experimental consistia na sua maioria de estudantes solteiros que não exerciam função remunerada, o que lhes permitia mais tempo livre para a prática de atividades físicas. Nos dias de muito frio e chuva, as aulas práticas eram adaptadas para atividades práticas em sala de aula. Foram também realizados vários trabalhos extraclasse, que possibilitavam aos estudantes vivenciar ou visualizar na prática fatos da vida real relacionados ao tema abordado.

Conforme se verifica na tabela 5, os estudantes tiveram uma melhora no NAFHTL, especialmente entre o pré-teste e pós-teste 1. Os resultados do pré-teste revelaram que 38,5% dos estudantes se encontravam no nível 1 de atividade física; no nível 2 estavam 3,8%, no nível 3 se encontravam 30,8% e

26,9% no nível 4. No pós-teste 1 houve diminuição para 11,5% no nível 1, aumentando para 7,7% no nível 2, para 42,3% no nível 3 e para 38,5% no nível 4. Esses resultados sugerem que a intervenção realizado com o grupo possibilitaram uma melhoria nos hábitos de atividades físicas no tempo de lazer.

Tabela 5

Nível de atividade física habitual no tempo de lazer do grupo experimental 2 (Orientação acadêmico-prática) por coleta de dados

| Nível de Atividade Física Habitual em Tempo de Lazer | Pré-teste | | Pós-teste 1 | | Pós-teste 2 | | Pós-teste 3 | |
|--|-----------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|
| | f | f% | f | f% | F | f% | f | f% |
| Nível 1 (0-14 pontos/ não participa) | 10 | 38,5 | 3 | 11,5 | 5 | 19,2 | 5 | 19,2 |
| Nível 2 (0-14 pontos/ participa) | 1 | 3,8 | 2 | 7,7 | - | - | 1 | 3,8 |
| Nível 3 (15 pontos ou mais/ não participa) | 8 | 30,8 | 11 | 42,3 | 8 | 30,8 | 7 | 26,9 |
| Nível 4 (15 pontos ou mais/ participa) | 7 | 26,9 | 10 | 38,5 | 13 | 50 | 13 | 50 |

Esse aumento foi mantido até o final da pesquisa, especialmente no nível 4, onde passou de 26,9% no pré-teste para 50% no pós-testes 2 e 3, o que sugere que os efeitos atingidos com a intervenção educacional da disciplina Qualidade de Vida sobre o NAFHTL foram mantidos até após o término da mesma.

Quadro 6

Resultados do Teste de Wilcoxon sobre o NAFHTL

| Grupos | NAFHTL | Nível de significância |
|---|-----------------|------------------------|
| G1 Acadêmica | Z= 0,96 | p•0,33 |
| G2 Acadêmico- prática | *Z= 2,38 | p•0,01 |
| G3 Acadêmico-prático-pessoal | Z= 0,82 | p•0,41 |
| G4 Sem intervenção | *Z= 2,26 | p•0,02 |

As alterações ocorridas ao final do tratamento experimental evidenciaram que somente 11,5% dos estudantes obteve escores menores, 42,3% escores maiores e 46,2% escores similares o NAFHTL (figura 4). Quando comparados os resultados do pré-teste e pós-teste 1 através do teste de Wilcoxon (quadro 6), constatou-se que há diferença significativa no grupo experimental 2 ($z=2,38$; $p \leq 0,01$).

O grupo experimental 2 foi submetido a um programa de orientação acadêmico-prática que consistia nas vivências de atividades físicas relacionadas com o conteúdo ministrado em sala de aula. Mas, por ser formado na maior parte por adultos jovens, muitas vezes as atividades práticas ficavam na superficialidade, sem alcançar as metas educacionais de auxiliar na compreensão dos conteúdos em relação à saúde. Além disso, as aulas teóricas freqüentemente não atendiam seus objetivos educacionais pela insuficiência da fundamentação aplicada dos assuntos abordados.

Sobre esse assunto, Guedes (1999) comenta que a proposta de desenvolver conteúdos de fundamentação teórica por intermédio dos programas de Educação Física pode ter uma série de dificuldades, devido à falta de formação profissional dos docentes e à idéia de que a aula de educação física deve atender a aspectos práticos da atividade física. Essa área de ensino deverá continuar a enfrentar enormes dificuldades para justificar perante a sociedade a sua relevância educacional.

Nesse aspecto Martins Jr. (2002) afirma que a Educação Física não é matéria como tantas outras, mas um princípio da educação, uma necessidade fundamental para a vida, devendo ser incentivada desde a mais tenra idade para a criação de um hábito de vida. Mas é necessária uma adequada formação de professores, o que nem sempre tem ocorrido. O mesmo autor ainda evidencia que esses incentivos não devem se limitar somente às aulas de Educação Física, mas que devem ocorrer nas atividades desenvolvidas durante o trabalho e as horas de lazer do aluno, e que esse processo deveria iniciar-se pela interação escola/comunidade.

A disciplina Qualidade de Vida procurou incentivar a prática de atividades físicas no tempo de lazer durante todo o semestre letivo para o grupo experimental, através de ações educativas que propiciassem vivências de

diferentes atividades como alternativas que poderiam ser adotadas pelos estudantes universitários em seu tempo de lazer.

Os conteúdos ministrados e incentivados pela disciplina Qualidade de Vida foram similares àqueles recomendados pela pesquisa realizada por Sonoo & Nascimento (1991) com estudantes da Universidade Estadual de Maringá, demonstrando que a educação física no período de graduação não deve se limitar a favorecer a prática de atividades convencionais e que se deve buscar o fomento do lazer contínuo e a difusão do gosto pelo esporte, ampliando também a participação de todos os segmentos da comunidade universitária.

Na análise dos dados verificou-se o aumento de atividades físicas dos estudantes em seu tempo livre. Os principais motivos atribuídos à realização das atividades físicas, citados pelos estudantes na última coleta de dados, foram: a necessidade de melhorar o condicionamento físico e a manutenção da saúde, o gosto pelos esportes e a motivação da disciplina (anexo 5).

Algumas pesquisas relataram que a ocupação do tempo livre com atividades físicas promove efeitos positivos nos indivíduos para a saúde (Nahas, 2001; Sallis et al., 1999; Heyward, 1991; Felix, 2001; Hoffman & Harris, 2002). O lazer é um importante aspecto para a qualidade de vida desejável e as instituições de ensino podem auxiliar no desenvolvimento e acompanhamento de valores, atitudes, conhecimentos e habilidades referentes ao lazer (Felix, 2001).

No que diz respeito ao grupo experimental 3, com orientação acadêmico-prático-pessoal, as aulas buscaram valorizar as atividades da vida diária com um relacionamento mais afetivo entre o professor e os alunos, proporcionando práticas de atividades físicas e recreativas, trabalhos extraclasse com metas e objetivos a serem alcançados durante a semana individualmente, dinâmicas de grupo e também discussões mais amplas relacionadas à sociedade.

As aulas foram alteradas em alguns momentos em função do número de alunas presentes. Além disso, por serem ministradas no período noturno, o clima frio e a ausência de um espaço apropriado à prática de atividades físicas na instituição dificultaram a realização de algumas atividades previstas.

Nesse grupo experimental, as orientações conceituais foram trabalhadas em conjunto, portanto não existiam aulas somente com orientação acadêmica ou com apenas orientação prática. O tipo de orientação era escolhido de acordo com o conteúdo a ser administrado. Da mesma forma, buscava-se atender as

necessidades das estudantes, com atividades práticas, muitas indicadas por elas, para lhes proporcionar prazer durante a sua realização, despertar o gosto pela atividade física e, gradualmente, motivar o uso de seu tempo livre para atividades físicas habituais.

Na tabela 6, verifica-se a manutenção do mesmo percentual (62,5%) no nível 3 de atividade física durante toda a realização do estudo, percebe-se melhoria no nível 4, não tendo nenhum caso no níveis 1 e 2 nos pós-teste 2 e 3, o que sugere a manutenção do NAFHTL desse grupo mesmo na ausência das aulas de Qualidade de Vida.

Tabela 6

Nível de atividade física habitual no tempo de lazer do grupo experimental 3 (Orientação acadêmico-prático-pessoal) por coleta de dados

| Nível de Atividade Física Habitual em Tempo de Lazer | Pré-teste | | Pós-teste 1 | | Pós-teste 2 | | Pós-teste 3 | |
|--|-----------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|
| | f | f% | f | f% | f | f% | f | f% |
| Nível 1 (0-14 pontos/ não participa) | 2 | 25 | 1 | 12,5 | - | - | - | - |
| Nível 2 (0-14 pontos/ participa) | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Nível 3 (15 pontos ou mais/ não participa) | 5 | 62,5 | 5 | 62,5 | 5 | 62,5 | 5 | 62,5 |
| Nível 4 (15 pontos ou mais/ participa) | 1 | 12,5 | 2 | 25 | 3 | 37,5 | 3 | 37,5 |

A análise pormenorizada, considerando as alterações ocorridas ao final do tratamento experimental, evidenciou que 12,5% das estudantes demonstraram escores menores, 25% escores maiores, 62,5% escores similares no NAFHTL (figura 4). Contudo, os resultados do teste de Wilcoxon não revelaram a existência de diferenças significativas na comparação dos dados do pré-teste e pós-teste 1 (ver quadro 6).

As estudantes participantes desse estudo parecem que não foram estimuladas o suficiente para aumentar o nível de atividades físicas em seu tempo de lazer. Esse grupo experimental apresentava-se muito desmotivado e realizava poucas atividades físicas no início do semestre letivo, o que sugere que não houve tempo hábil para que o tratamento experimental propiciasse os efeitos necessários para elevar o NAFHTL.

Em qualquer intervenção Nahas (1999) destaca que as atividades a serem orientadas devem ser prazerosas e atender as preferências e possibilidades individuais, para que possam ser incorporadas ao dia-a-dia das pessoas.

Os resultados encontrados por Perry et al. (1987), em investigação com adolescentes para promoção de atividades físicas e hábitos alimentares saudáveis, divergem dos resultados encontrados no presente estudo. Na investigação de Perry et al. (1987) as meninas relataram aumentar o conhecimento a respeito das atividades para saúde e revelaram seguir um programa de exercício regular mais freqüentemente fora do ambiente escolar.

O fato das estudantes não terem aumentado significativamente o seu NAFHTL também está relacionado à carga horária disponível pela disciplina para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos com a realização de três orientações conceituais. Para o baixo índice de atividade física inicial detectado nesse grupo experimental nos primeiros dias de aulas, a maioria das justificativas concentrava-se na falta de tempo (ver anexo 5).

Sobre esse assunto, Weineck (2003) destaca que o homem necessita de movimento. A falta de atividade física é conseqüência de muitos anos de evolução tecnológica, que foram tornando o estilo de vida pobre em movimento e com comportamento passivo durante o tempo livre, o que levou a uma variedade de doenças hipocinéticas.

Com todos esses avanços tecnológicos, os adultos jovens têm reduzido de forma crescente o nível de atividade física habitual. Para tanto, as intervenções são necessárias, mas deve-se trabalhar para que os indivíduos aos poucos possam se tornar independentes, para que a atividade física em seu tempo de lazer faça parte de seus programas diários e para que permaneçam com essa atitude por toda a vida. Há necessidade também das atividades serem conscientes, regulares, prazerosas, adaptadas a sua idade e necessidades.

A preocupação do docente dessa turma durante as aulas de Qualidade de Vida vai ao encontro do que foi descrito por Weineck (2003): que os estudantes devem escolher as atividades que proporcionem prazer, que não representem um estresse adicional à sua vida profissional e cotidiana e que atendam aos seus desejos, a sua de aptidão física corporal, e à necessidade de contato social.

O grupo de controle era formado por estudantes do Curso Superior em Construção Civil, os quais não foram submetidos a nenhuma intervenção,

conforme dados da tabela 7. Enquanto 35,7% dos estudantes apresentaram nível 1 de atividades físicas no pré-teste, os demais concentraram-se nos níveis 3 e 4 (28,6% e 35,7%, respectivamente). Já no pós-teste 1 foram observadas alterações positivas, não havendo casos nos níveis 1 e 2 de atividade física. Outro aspecto a destacar é o aumento gradativo do percentual de estudantes que apresentaram níveis mais elevados de prática de atividades físicas nos diferentes momentos de aplicação do instrumento de coleta de dados.

Tabela 7

Nível de atividade física habitual no tempo de lazer do grupo 4 (Grupo Controle) por coleta de dados

| Nível de Atividade Física Habitual em Tempo de Lazer | Pré-teste | | Pós-teste 1 | | Pós-teste 2 | | Pós-teste 3 | |
|--|-----------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|
| | f | f% | f | f% | f | f% | f | f% |
| Nível 1 (0-14 pontos/ não participa) | 5 | 35,7 | - | - | - | - | - | - |
| Nível 2 (0-14 pontos/ participa) | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Nível 3 (15 pontos ou mais/ não participa) | 4 | 28,6 | 6 | 42,9 | 5 | 35,7 | 4 | 28,6 |
| Nível 4 (15 pontos ou mais/ participa) | 5 | 35,7 | 8 | 57,1 | 9 | 64,3 | 10 | 71,4 |

A análise pormenorizada dos grupos experimentais apresentada na figura 4, considerando as alterações ocorridas ao final do tratamento experimental, evidenciou que nos grupos 1 e 2 mais de 40% dos estudantes tiveram escores melhores. Mas, no grupo controle surpreendentemente, apenas 7,1% dos estudantes obteve escores menores, 50% escores maiores e 42,9% escores similares no NAFHTL.

Os resultados do teste de Wilcoxon revelaram diferenças significativas ($z=2,26$; $p \leq 0,02$) na comparação entre os dados do pré-teste e pós-teste 1 (ver quadro 6). Essa constatação aponta para a importância de diferentes intervenções que ocorrem em nível populacional. As políticas públicas adotadas parecem incentivar as pessoas a adotarem um estilo de vida mais ativo. Além disso, as vivências práticas de atividade física que foram realizadas por estes estudantes anteriormente à pesquisa também podem estar influenciando o comportamento dos estudantes participantes desse estudo.

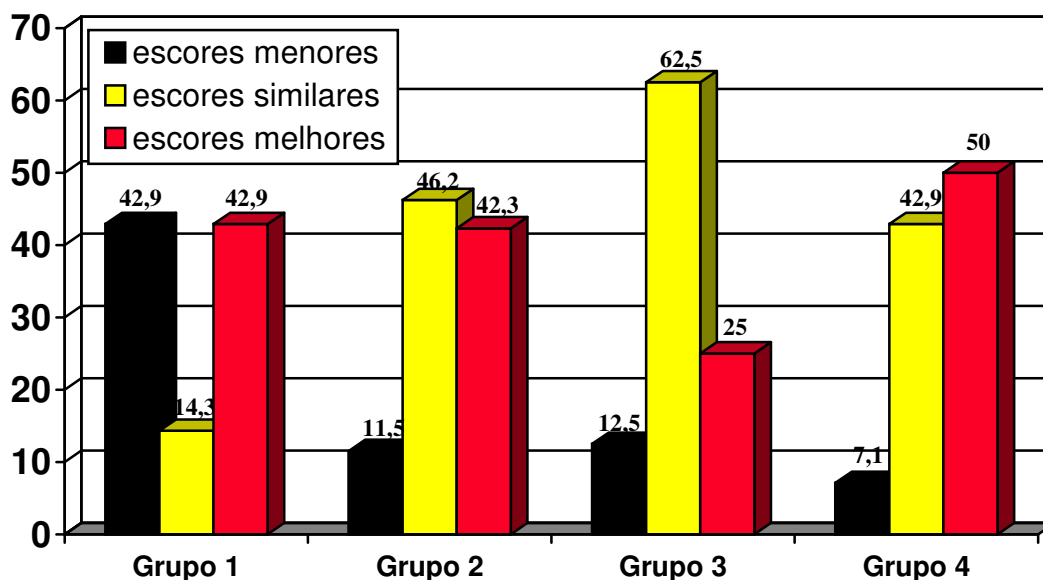


Figura 4. Análise pormenorizada do NAFHTL por grupo.

Os resultados desse estudo divergem da constatação de Shigunov (2001) de que a atitude dos alunos para com a educação física e o desporto altera-se com a idade, não sendo tão positiva, como era no início da escolaridade. Pires et al. (2003) em seu estudo com escolares com a idade de 11 a 17 anos em Florianópolis, SC, também observou um declínio no tempo gasto em atividade física com a idade.

Nesse sentido, apesar da literatura relatar através de autores como Hoffman & Harris (2002), Nieman (1999), Pires et al. (2003), Shigunov (2001) e Vasconcelos & Maia (2001) um declínio da atividade física e a influência da intervenção ser menor conforme a idade avança, os estudantes do grupo controle aumentam as atividades físicas habituais.

Dentro dos aspectos analisados chama a atenção o resultado alcançado pelo grupo controle, com o qual se pode inferir que há várias outras formas de intervir para incentivar a adoção de estilos de vida mais ativos. Além disso, como se trata também de uma pesquisa com grupos com conhecimentos avançados, sugere-se que outras influências significativas tiveram efeitos positivos sobre o nível de prática de atividades físicas.

Marques & Gaya (1999) citam importantes fatores de influência como os amigos, as condições de equipamentos colocados à disposição da comunidade para práticas de lazer e a mídia, mas consideram a escola o local ideal para o

desenvolvimento de estratégias de promoção da atividade física e de educação para a saúde. Nesse contexto, a disciplina de Educação Física assume um papel privilegiado, pois pode influenciar as pessoas desde a infância. Os autores lembram ainda que a disciplina de Educação Física pode ser a única oportunidade de acesso à prática de atividades físicas às crianças de classes sociais mais baixas, se constituindo na referência cultural mais significativa de suas vidas.

Destaca-se, porém, o nível de atividade física inicial do grupo controle demonstrando que 64,3% dos universitários encontravam-se nos níveis 3 e 4, o que sugere que a maioria já possuía hábitos mais saudáveis de prática de atividade física. Ao serem questionados na última coleta de dados sobre as possíveis mudanças de comportamento em relação a atividade física durante o período de realização da pesquisa, surpreendentemente, somente 28,5% dos alunos relataram ter parado ou não praticam atividades físicas. Os demais iniciaram, voltaram a fazer ou mantiveram as atividades físicas, sendo que o condicionamento físico, a estética, a pesquisa, a importância para saúde do organismo e o gosto pela atividade foram os motivos atribuídos à realização ou permanência de atividades físicas no seu tempo livre (ver anexo 5).

Os resultados desse grupo revelaram que esses estudantes parecem pertencer a uma pequena parcela da população adulta brasileira (menos de 10%) que tem um nível de motivação e interesse pela atividade física elevado individualmente, sendo considerada ativa em níveis e frequência adequados para promover a saúde e desenvolver a aptidão física (Nahas, 2001).

Tabela 8

Rank médio do nível de atividade física habitual no tempo de lazer dos grupos por coleta de dados.

| Grupo | Coleta de Dados | | | |
|-------|-----------------|-------------|-------------|-------------|
| | Pré-teste | Pós-teste 1 | Pós-teste 2 | Pós-teste 3 |
| 1 | 2,29 | 2,14 | 3,00 | 2,57 |
| 2 | 2,08 | 2,65 | 2,67 | 2,60 |
| 3 | 2,06 | 2,31 | 2,81 | 2,81 |
| 4 | 1,75 | 2,61 | 2,79 | 2,86 |

Os resultados do teste Kruskal-Wallis não revelaram a existência de diferenças significativas nos dados do rank médio do pré-teste dos diferentes grupos investigados (tabela 8), revelando a existência de similaridade do NAFHTL.

Para analisar o NAFHTL em diferentes momentos do estudo, optou-se pelo teste de Friedman (ver quadro 8), cujos dados destacaram a existência de diferença significativa somente no grupo de controle ($\chi^2 = 14,39$; $p < 0,02$). Com esses resultados, parece que as intervenções educacionais não são o principal estímulo para a prática de atividades físicas em tempo livre. O interesse pela prática regular de atividades físicas pode estar, em parte, associada a outros fatores que afetam mais acentuadamente os indivíduos.

A análise dos dados apresentados nas tabelas anteriores mostrou que os grupos tanto apresentaram semelhanças como diferenças entre si, no que se refere ao NAFHTL. Esse fato é observado especialmente nos resultados do rank médio. Realmente, dados demonstraram a existência de práticas de atividades físicas no tempo livre dos estudantes, algumas possivelmente já incorporadas na vida dos indivíduos no contexto do lazer fazendo parte do seu estilo de vida.

Há inúmeras possibilidades de atividades disponíveis para que as pessoas possam praticar no seu tempo livre. Cabe a cada um escolher ou não a prática de atividades físicas que vão interferir diretamente na construção do seu estilo de vida individualmente.

A atividade física em geral e o esporte, conforme Stigger (2002), são habitualmente associados à saúde, transformando num valor que parece ser compartilhado por vários segmentos populacionais.

Em revisão de intervenções bem-sucedidas e mal-sucedidas realizadas pelo "Committee on Capitalizing on Social Science and Behavioral Research to Improve the Public's Health", Smedley & Syme (2001) revelam que as comunidades necessitam ser envolvidas no modelo do projeto, nomeadamente na implementação e na avaliação das intervenções, juntamente com os pesquisadores. Outro fator ressaltado pelo comitê é que a mais efetiva intervenção transcende os limites de uma simples disciplina, pois a saúde é complexa e deve ser integrada a outras disciplinas.

Sendo assim, os trabalhos desenvolvidos pela disciplina Qualidade de Vida podem ser integrados com outras atividades correlatas de cada curso, para que

haja um incentivo maior na adoção de hábitos saudáveis de vida, não somente com relação a prática de atividades físicas, mas a outros aspectos relacionados a saúde que podem auxiliar os indivíduos em sua vida diária.

O fato do Grupo Controle ter apresentado mudanças significativas no NAFHTL, mesmo sem ter participado de programa de intervenção, pode ter ocorrido em decorrência de outros fatores já colocados anteriormente e também de experiências passadas. Vale ressaltar que a intervenção educacional não constitui a única possibilidade de melhorar o NAFHTL, e sim um complemento essencial, desde a infância, que irá influenciar positivamente o comportamento das pessoas.

Orientações Conceituais e os Estágios de Mudança de Comportamento

Com o propósito de analisar os dados encontrados relacionados aos estágios de mudança de comportamento (EMC) dos jovens universitários, optou-se por apresentar os dados por grupo experimental, sendo que cada um obteve tratamentos com orientações conceituais diferenciadas.

O ponto de partida foi os dados obtidos pelo grupo experimental 1 de orientação acadêmica (tabela 9). Nesse grupo experimental, as aulas foram planejadas e ministradas pelo professor da disciplina Qualidade de Vida, o qual adotou uma metodologia de ensino que não previa aulas práticas de atividades físicas, seguindo modelo padrão de aulas adotado desde a implantação dessa disciplina em 1998 nas grades curriculares dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Tabela 9

Estágios de mudança de comportamento do grupo experimental 1 (Orientação acadêmica) por coleta de dados.

| Estágios de Mudança de Comportamento | Pré-teste | | Pós-teste 1 | | Pós-teste 2 | | Pós-teste 3 | |
|--------------------------------------|-----------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|
| | f | f% | f | f% | f | f% | f | f% |
| Pré-contemplação | - | - | - | - | 1 | 14,3 | 1 | 14,3 |
| Contemplação | 2 | 28,6 | 1 | 14,3 | 1 | 14,3 | - | - |
| Preparação | 4 | 57,1 | 4 | 57,1 | 2 | 28,6 | 4 | 57,1 |
| Ação | - | - | - | - | 2 | 28,6 | 2 | 28,6 |
| Manutenção | 1 | 14,3 | 2 | 28,6 | 1 | 14,3 | - | - |

As características principais das aulas de Qualidade de Vida deste grupo experimental de orientação acadêmica se resumiram ao conteúdo ministrado de forma expositiva-dialogada e com poucos recursos didáticos (ver anexo 3).

Os universitários participantes desse grupo apresentaram alguns problemas durante o desenvolvimento da disciplina Qualidade de Vida. Como as aulas eram ministradas nos últimos horários da noite, depois do intervalo, freqüentemente chegavam atrasados. Por serem somente aulas teóricas, se tornavam desmotivantes em determinados momentos, apesar de constantemente o professor utilizar exemplos da vida real e fazer perguntas sobre os assuntos abordados, questionando as opiniões e conceitos dos estudantes.

Os dados da tabela 9 revelaram que o estágio de preparação é aquele que apresenta maior número de casos no pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 3, todos com 57,1% dos estudantes. Somente no pós-teste 2 se verificou um declínio para 28,6% em função de uma distribuição maior de sujeitos entre os estágios nessa fase da coleta de dados.

A análise pormenorizada dessa variável, considerando as alterações ocorridas ao final do tratamento experimental, evidenciou que 14,2% dos estudantes apresentaram escores menores, 42,9% escores maiores e 42,9% escores similares o EMC (figura 5). Entretanto, os resultados do teste de Wilcoxon, comparando os dados do pré-teste e pós-teste 1, não revelaram a existência de diferenças significativas (ver quadro 7).

Esses dados sugerem que a adoção da orientação acadêmica para o desenvolvimento dos conteúdos ministrados nessa disciplina não tem sido capaz de provocar grandes mudanças de comportamento relacionados a atividade física. Essa constatação aponta para a necessidade de buscar alternativas que tornem as aulas mais interessantes e dêem maior valorização à disciplina Qualidade de Vida, pois somente a aquisição de maiores conhecimentos sobre a atividade física e a saúde parece não ser o suficiente para incentivar a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo.

Em estudo realizado em 13 países da Europa com estudantes universitários na década em 1990 e repetida em 2000, envolvendo perguntas sobre vários aspectos dos hábitos de vida (fumo, prática de exercícios e dietas saudáveis), Steptoe et al. (2002) relataram que eles constituem um dos setores da população relativamente saudáveis, com conhecimento educacional sobre a

saúde e a educação, comparados àqueles com menos conhecimentos educacionais, ressaltando que a falta de conhecimento dos riscos de saúde não tem constituído fator determinante para uma escolha saudável de vida. Os autores enfatizam ainda que os comportamentos saudáveis estavam associados à percepção pessoal do estado de saúde, mas o conhecimento dos comportamentos de risco à saúde estava associado apenas inconscientemente ao seu comportamento.

Outro aspecto a destacar, conforme Wechsler et al. (2000), é que as instituições de ensino são consideradas lugares adequados para intervenção em atividade física, devido às inúmeras oportunidades oferecidas, que podem influenciar o comportamento dos estudantes em relação a saúde. Além de possuir corpo docente capacitado para promover programas de atividade física, as instituições de ensino têm sido correlacionadas positivamente com acessos dos jovens a locais esportivos e com a facilidade para utilização de equipamentos de prática de exercícios.

Sobre esse assunto, Nahas (2001) coloca que

intervir para mudar componentes de pessoas ou grupos não é tarefa simples, se não pela própria complexidade do comportamento humano mas pela pressão social e facilidades da era tecnológica, que moldam o comportamento predominantemente sedentário da sociedade contemporânea (p.123).

Nesse sentido, a intervenção é necessária para incentivar a mudança de comportamento de saúde entre os jovens. A ministração dos conteúdos programáticos deveria lançar mão de várias estratégias, e o estilo de atuação do professor não poderia estar centrado apenas em repassar informações e conhecimentos aos estudantes. Acredita-se que a prática pedagógica utilizada em sala de aula é fundamental para a transformação do comportamento do aluno.

No grupo experimental 2 com orientação acadêmico-prática, as atividades físicas e recreativas foram utilizadas de forma acentuada para todos os conteúdos ministrados. Houve a preocupação da diversificação para que os universitários tivessem a oportunidade de vivenciar diferentes tipos de atividades físicas e recreativas, para torná-las prazerosas, e auxiliar no entendimento de alguns conteúdos desenvolvidos em sala de aula (ver anexo 3).

Essas aulas tinham como objetivo, além de auxiliar na compreensão dos conteúdos, incentivar e motivar os universitários a adotar um estilo de vida mais

ativo fisicamente. A participação dos alunos nas atividades práticas foi uma constante, e a maioria das aulas era encerrada com reflexão sobre a participação individual e do grupo, bem como sobre a relação existente das atividades realizadas com a vida diária.

Tabela 10

**Estágios de mudança de comportamento do grupo experimental 2
(Orientação acadêmico-prática) por coleta de dados**

| Estágios de Mudança de Comportamento | Pré-teste | | Pós-teste 1 | | Pós-teste 2 | | Pós-teste 3 | |
|--------------------------------------|-----------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|
| | f | f% | f | f% | f | f% | f | f% |
| Pré-contemplação | 1 | 3,8 | 1 | 3,8 | 1 | 3,8 | 2 | 7,7 |
| Contemplação | 7 | 26,9 | 5 | 19,2 | 4 | 15,4 | 4 | 15,4 |
| Preparação | 12 | 46,2 | 10 | 38,5 | 11 | 42,3 | 6 | 23,1 |
| Ação | 1 | 3,8 | 7 | 26,9 | 5 | 19,2 | 9 | 34,6 |
| Manutenção | 5 | 19,2 | 3 | 11,5 | 5 | 19,2 | 5 | 19,2 |

Observa-se na tabela 10 que os estudantes tiveram uma mudança maior entre pré-teste e pós-teste 1, período onde ocorreu o tratamento experimental, aumentando de 3,8% (pré-teste) para 26,9% (pós-teste 1) a frequência de universitários no estágio de ação, ou seja, como praticantes de atividades físicas regulares.

Enquanto nos estágios de pré-contemplação e manutenção foi mantido o equilíbrio na frequência relativa, nos estágios de contemplação e preparação houve diminuição do número de casos em função do aumento no estágio de ação.

As alterações ocorridas ao final do tratamento experimental evidenciaram que 19,2% dos estudantes tiveram escores menores, 42,3% escores maiores e 38,5% escores similares o EMC (ver figura 5). Contudo, os resultados do teste de Wilcoxon não revelaram a existência de diferenças significativas na comparação entre os dados do pré-teste e pós-teste 1 (ver quadro 7).

Apesar dos programas de atividades físicas e esportes aplicados dentro das instituições de ensino serem considerados por Wechsler et al. (2000) de grande capacidade e potencial para melhorar o grau de participação dos jovens, especialmente aqueles que não tiveram muitas oportunidades, devido à falta de

habilidade ou confiança para jogar nas aulas de Educação Física durante seus anos escolares, a adoção de orientação prática aliada à orientação acadêmica parece não ter sido suficiente para promover a mudança de estágios de comportamento dos participantes do estudo.

Ao verificar os dados disponíveis na literatura, autores como Mc Graw et al. (2000), Nahas (2001), Pitanga (2004), Sallis et al. (1999), Steptoe et al. (2002) e Stone et al. (1998) sugerem que há uma recaída na mudança de comportamento relacionado à atividade física com o avanço da idade. Apesar de não encontrarem ainda evidências suficientes, os autores consultados apontam a idade adulta jovem como um período crítico de declínio da prática de atividades físicas.

Ao salientar que o padrão insuficiente da atividade física e dieta durante a juventude contribui para aumentar a mortalidade e morbidade em adultos jovens, Mc Graw et al. (1999) destaca que é essencial a implementação de programas cuidadosamente planejados através da adoção de campanhas de saúde pública e intervenções educacionais com estratégias específicas a cada grupo ou indivíduo.

Existem formas de se ensinar sobre a atividade física e a saúde nos programas de Educação Física, considerando-as como matérias pedagógicas de interesse para o bem estar individual e para a saúde pública, e não somente uma preocupação médica. Nada pode ter mais sentido nos dias de hoje, quando as principais doenças e causas de morte estão fortemente relacionadas com os estilos de vida das pessoas (Nahas, 2001).

As informações citadas anteriormente sugerem que os adultos jovens se encontram em um período de pouca realização de atividades físicas. Talvez esse fato se justifique pelas inúmeras responsabilidades nessa fase da vida, como o trabalho e as atividades acadêmicas.

Durante as aulas desse grupo experimental, se percebia o entusiasmo discente e a preferência por intervenção pedagógica tradicional em Educação Física, devido à realização de grande número de atividades práticas esportivas. No entanto, foram encontrados alguns problemas como: o vestuário era inadequado para prática de atividades esportivas; o conteúdo teórico aplicado foi muito superficial; os alunos, embora participassem ativamente das aulas práticas não refletiam o suficiente para relacionar as suas aplicações à vida diária; as práticas selecionadas não levaram em consideração as opiniões ou sugestões dos estudantes.

Outros fatores intervenientes na adoção e manutenção de estilos de vida saudáveis são as inúmeras mudanças comportamentais e modificações ecológicas estruturais que ocorrem nas diferentes fases da vida do indivíduo: entrada na escola, saída da escola, entrada na universidade, primeiro emprego, casamento, maternidade e reforma (Matos, 1994, citado por Matos & Sardinha, 1999).

As intervenções desde os primeiros anos escolares para incentivar a atividade física são necessárias para transformação das crianças em adultos ativos. Autores como Matos & Sardinha (1999) e Sallis et al. (1997) ressaltam a necessidade de aumentar o tempo útil de atividades físicas dentro e fora da escola e desenvolver nos jovens estratégias de auto-monitorização que lhes permitam promover neles próprios um aumento de atividade física.

No grupo experimental 3, apesar das dificuldades encontradas no início da intervenção, as atividades foram sendo desenvolvidas com intuito de despertar o interesse das alunas pelas aulas, para que obtivessem maior assiduidade e participação. Dessa forma, as aulas tiveram que ser adaptadas à realidade das alunas, com atividades mais dinâmicas, com trabalhos em grupo e individuais, atividades extraclasse e palestrantes externos (ver anexo 3).

Tabela 11

Estágios de mudança de comportamento do grupo experimental 3 (Orientação acadêmico-prático-pessoal) por coleta de dados

| Estágios de Mudança de Comportamento | Pré-teste | | Pós-teste 1 | | Pós-teste 2 | | Pós-teste 3 | |
|--------------------------------------|-----------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|
| | f | f% | F | f% | f | f% | f | f% |
| Pré-contemplação | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Contemplação | 3 | 37,5 | - | - | 1 | 12,5 | 3 | 37,5 |
| Preparação | 5 | 62,5 | 5 | 62,5 | 2 | 25 | 2 | 25 |
| Ação | - | - | 3 | 37,5 | 4 | 50 | 2 | 25 |
| Manutenção | - | - | - | - | 1 | 12,5 | 1 | 12,5 |

Observa-se na tabela 11 que algumas estudantes passaram a praticar atividade física regular durante a realização das aulas de Qualidade de Vida (tratamento), pois no pré-teste não havia nenhum caso no estágio de ação, enquanto no pós-teste 1 encontram-se nesse estágio de comportamento 37,5%

das estudantes. As mudanças continuaram acontecendo no pós-teste 2 e 3, com melhoria especialmente no pós-teste 2, diminuindo a frequência no estágio de preparação (25%) e aumentando nos estágios de ação (50%) e manutenção (12,5%).

A análise pormenorizada, considerando as alterações ocorridas ao final do tratamento experimental, revelou que 62,5% das estudantes tiveram escores maiores e 37,5% escores similares no EMC. Na figura 5, observa-se que comparando o grupo experimental 3 aos demais, este apresentou os escores melhores.

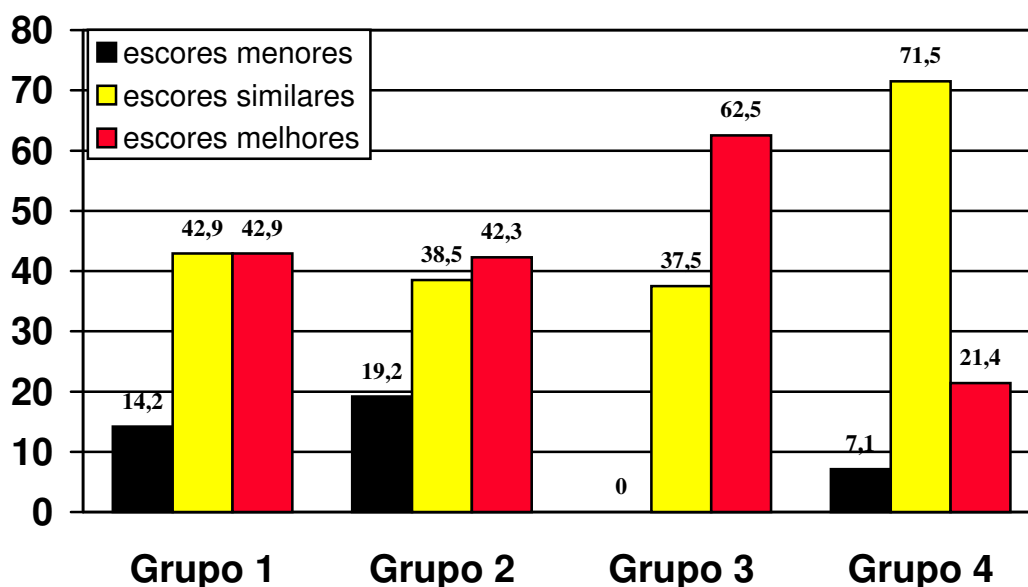


Figura 5. Análise pormenorizada do EMC por grupo.

Os resultados do teste de Wilcoxon apresentados no quadro 7, na comparação do pré-teste e pós-teste 1 ($z=2,12$; $p=0,03$) evidenciaram diferenças significativas para esse grupo, o que parece comprovar a eficiência da orientação conceitual acadêmico-prático-pessoal na adoção de comportamentos mais ativos fisicamente. Essa constatação aponta para a importância das idiosincrasias no desenvolvimento da aprendizagem, tanto do professor como do aluno. A participação mais afetiva, aliada à formação mais flexível e ativa dos alunos, auxilia no melhor entendimento do conteúdo abordado e desperta o interesse por um estilo de vida mais saudável, bem como para a necessidade da realização de atividades físicas em sua vida diária.

Quadro 7**Resultados do Teste de Wilcoxon sobre o EMC**

| Grupos | EMC | Nível de significância |
|--|-----------------|-------------------------------|
| <u>G1</u> Acadêmica | Z= 0,75 | p• 0,45 |
| <u>G2</u> Acadêmico- prática | Z= 1,00 | p• 0,31 |
| <u>G3</u> Acadêmico-prático-pessoal | *Z= 2,12 | p• 0,03 |
| <u>G4</u> Sem intervenção | Z= 1,00 | p• 0,31 |

De acordo com as oportunidades de experiências oferecidas pela disciplina, as universitárias parecem ter mudado positivamente seu comportamento de saúde, apesar do baixo nível de estágios de mudança de comportamento encontrado no início da investigação.

O conteúdo ministrado procurou atender às recomendações de Nahas (2001) quanto aos elementos considerados fundamentais nas intervenções para promoção da atividade física que fortalecem a intenção para mudar (de ordem individual), nomeadamente a informação, a conscientização, a motivação, a prontidão para mudança (incrementos nos estágios de mudança) e o desenvolvimento de estratégias pessoais (habilidades) necessárias para iniciar e manter um comportamento mais ativo.

Os resultados do estudo são divergentes daqueles encontrados por Sallis et al. (1999) ao investigar estudantes em uma universidade ao sul da Califórnia. Neste estudo, a intervenção propiciou efeitos positivos somente nas mulheres ativas fisicamente, mas não foram suficientes para conduzir o aumento de atividades/exercícios em inativas. Os autores acreditam que esse resultado talvez seja justificado pelo tempo de intervenção, e que para a evolução dos estágios haveria necessidade de tempo maior para efetuar a mudança de comportamento.

As universitárias investigadas encontravam-se no início da pesquisa no estágio de contemplação (pessoas que não participam em atividade física, mas têm intenção de começar) e no estágio de preparação (pessoas que já participam de vez em quando de alguma atividade física, ou seja, são pessoas que parecem ter a intenção de mudar o padrão de seu comportamento).

O fato de ter sido verificado no início do estudo o estágio de mudança de comportamento em que se encontravam as estudantes é considerado de fundamental importância para Marcus et al. (1998), pois o conhecimento do nível de prontidão motivacional para mudança mostrará se as pessoas estão ou não preparadas para mudança de comportamento. Dessa forma, poderá se escolher a intervenção que melhor se adapte a atual situação do indivíduo que se está trabalhando.

Essas universitárias precisavam ser motivadas e encorajadas a realizar atividades físicas, pois o interesse pela participação em programas regular parecia existir entre elas. O desenvolvimento das aulas de Qualidade de Vida partiu desse comportamento apresentado pelas estudantes, e as aulas foram planejadas com o objetivo de auxiliar a adoção da prática de atividades físicas fora da instituição. As estratégias adotadas buscavam aumentar o nível de conhecimento da vida pessoal das estudantes e melhorar o nível de aproximação professor/aluno, no sentido de adquirir maior confiança mútua para apresentação dos problemas pessoais ao grupo em relação a cada conteúdo programático abordado em sala de aula.

As estratégias das aulas também se voltaram para a orientação de atividades físicas que pudessem ser praticadas diária e individualmente no tempo de lazer, com exemplos de exercícios e materiais facilmente adaptados e realizados. O fato das alunas atrasarem freqüentemente 15 minutos para o início da primeira aula prejudicou o aprofundamento de alguns conteúdos e a realização de algumas atividades práticas. Acredita-se que o excesso de atividades acadêmicas, quando da aplicação da última coleta de dados, também foi motivo da recaída de algumas alunas nesse período.

Matos & Sardinha (1999), ao analisarem a promoção da atividade física, reconhecem que é importante identificar o perfil do grupo ou indivíduo. Ressaltam também que fatores ambientais, como instalações inadequadas, a falta de tempo, a falta de conhecimento sobre atividade física e as atitudes e crenças negativas ou neutras sobre os resultados dessa atividade podem dificultar a adoção da prática por algumas pessoas. Refira-se ainda que a motivação intrínseca do indivíduo favorece a adesão e a manutenção, evitando-se a desistência.

Tabela 12

Estágios de mudança de comportamento do grupo 4 (Grupo Controle) por coleta de dados

| Estágios de Mudança de Comportamento | Pré-teste | | Pós-teste 1 | | Pós-teste 2 | | Pós-teste 3 | |
|--------------------------------------|-----------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|
| | f | f% | f | F% | f | f% | f | f% |
| Pré-contemplação | 1 | 7,1 | - | - | 1 | 7,1 | 2 | 14,3 |
| Contemplação | 2 | 14,3 | 1 | 7,1 | 1 | 7,1 | - | - |
| Preparação | 5 | 35,7 | 6 | 42,9 | 4 | 28,6 | 4 | 28,6 |
| Ação | - | - | 1 | 7,1 | 2 | 14,3 | 3 | 21,4 |
| Manutenção | 6 | 42,9 | 6 | 42,9 | 6 | 42,9 | 5 | 35,7 |

Na tabela 12 são apresentados os dados referentes aos estágios de mudança de comportamento do grupo 4 (Grupo Controle), em função do tempo da coleta de dados. De modo geral, pode-se perceber que ocorreram poucas mudanças de comportamento entre os universitários investigados.

Os resultados sugerem que os estudantes do Grupo Controle já eram mais ativos fisicamente no início do estudo, com 42,9% dos universitários no estágio de manutenção em relação à atividade física, diferente dos demais grupos experimentais que se concentravam no estágio de preparação. Esse nível foi mantido até o final da coleta de dados, aumentando também o número de casos no estágio de ação.

A análise pormenorizada do pré-teste e pós-teste 1 evidenciou que apenas 7,1% dos estudantes apresentaram escores menores, 21,4% escores maiores e 71,5% escores similares o estágio de mudança (ver figura 5). Os resultados do teste de Wilcoxon não revelaram diferenças significativas na comparação entre os dados do pré-teste e pós-teste 1 (ver quadro 7).

Assim, pode-se ver que independente da intervenção executada nos outros grupos, no Grupo Controle poucas foram as melhorias e, especialmente, os estudantes mantiveram suas atividades físicas regulares, podendo-se inferir que se tratava de um grupo ativo fisicamente.

Os bons resultados do estágio de comportamento em relação a prática de atividades físicas também podem ter sido influenciados pelas efetivas intervenções promovidas através da mídia, que constantemente orienta a população através de reportagens, programas, aulas, entrevistas, entre outros

meios, procurando incentivar a mudança de comportamento para a melhoria da qualidade de vida pessoal e de grupos.

Marcus et al. (1998) colocam que uma variedade de mensagens sobre saúde, aptidão e atividade física têm sido transmitida pela mídia (particularmente na televisão) nos últimos anos, e que agora isso tem sido feito também através de sites de serviços (internet). Entretanto, ressaltam os autores, pouco se conhece sobre a eficácia dessas mensagens no comportamento dos indivíduos, dos grupos, das comunidades e das nações.

Por outro lado, autores como Mc Graw et al. (2000) acreditam que a adição de políticas de implementação de programas é essencial para a saúde pública. Mas é arriscado assegurar que esses sejam mais seguros que as intervenções educacionais conduzidas e planejadas adequadamente nas escolas.

Nesse sentido, existem várias formas de intervenções que podem influenciar ou não a mudança de comportamento individual ou do grupo, e parece que a utilizada nos sistemas de ensino no momento, não é a principal formadora de opinião para a mudança de estágios. No Grupo Controle vimos que muitos já realizavam atividades físicas no início da pesquisa há mais de seis meses.

Os resultados do teste de Kruskal-Wallis não revelaram a existência de diferenças significativas nos dados do rank médio do pré-teste dos diferentes grupos investigados (tabela 13), revelando a existência de certa similaridade dos estágios de mudança de comportamento dos participantes do estudo.

Tabela 13

Rank médio dos dados relacionados aos estágios de mudança de comportamento dos grupos

| Grupo | Coleta de Dados | | | |
|-------|-----------------|-------------|-------------|-------------|
| | Pré-teste | Pós-teste 1 | Pós-teste 2 | Pós-teste 3 |
| 1 | 2,29 | 2,71 | 2,57 | 2,43 |
| 2 | 2,12 | 2,52 | 2,60 | 2,77 |
| 3 | 1,75 | 2,81 | 3,19 | 2,25 |
| 4 | 2,39 | 2,61 | 2,50 | 2,50 |

Com o propósito de analisar as mudanças ocorridas nesta variável em função do tratamento experimental, bem como identificar a manutenção dos efeitos de cada tratamento experimental a curto prazo (45 dias) e médio prazo (90 dias) foi aplicado o teste de Friedman de medidas repetidas envolvendo quatro coletas de dados.

Quadro 8

Resultados do Teste de Friedman sobre NAFHTL e EMC

| Grupos | NAFHTL | EMC |
|--|----------------|---------------|
| G1 Acadêmica | $X^2 = 2,47$ | $X^2 = 0,60$ |
| G2 Acadêmico- prática | $X^2 = 7,05$ | $X^2 = 6,30$ |
| G3 Acadêmico-prático-pessoal | $X^2 = 4,76$ | $*X^2 = 7,52$ |
| G4 Sem intervenção | $*X^2 = 14,39$ | $X^2 = 0,35$ |

Os resultados do teste de Friedman (quadro 8) demonstraram que dos grupos experimentais investigados, houve diferença significativa somente no grupo experimental 3 ($x^2 = 7,52$; $p < 0,05$) para a variável EMC. Esses resultados sugerem que a orientação acadêmico-prático-pessoal aplicada a esse grupo obteve melhores resultados na mudança de hábitos relacionados à atividade física em relação as outras orientações conceituais adotadas. Além disso, após o término da intervenção houve melhoras significativas nos estágios de mudança de comportamento a curto prazo (45 dias) e a médio prazo (90 dias).

A partir do momento em que os alunos aproximam o conteúdo a sua vida diária, estabelecendo uma associação com suas necessidades pessoais, há possibilidade de se realizar análise profunda de cada tema abordado. O papel do professor é fundamental no desenvolvimento desse processo. A sua maturidade psicológica para tratar das diversas situações encontradas durante as aulas auxilia na adoção de procedimentos didáticos para favorecer no processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

Os resultados do estudo divergem daqueles encontrados por Steptoe et al. (2002) em pesquisa com universitários, onde as análises demonstraram declínio do grupo em direção ao comportamento de saúde, aumento do desprezo pelo

exercício físico, aumento na prevalência de não fumar e manutenção da obstinada resistência para mudança positiva.

Intervir para mudança do comportamento parece ser complexo, devido à resistência pessoal e à falta de interesse dos menos ativos. Por outro lado, percebe-se que os estudantes inicialmente se entusiasma com as aulas e têm progressos em relação à atividade física com as intervenções educacionais adotadas. O problema é a manutenção da mudança alcançada.

No grupo experimental 3, a turma inicialmente parecia desestimulada, com falta de interesse e atribuindo pouco valor à disciplina. Assim, houve necessidade do professor utilizar-se de diferentes estratégias de atuação para se aproximar das alunas, orientar e incentivar gradualmente a prática de atividades físicas, enfatizando a experiência e o desenvolvimento pessoal.

O programa de orientação acadêmico-prático-pessoal direcionou suas atividades tendo como base o ementário da disciplina, sendo elaborado através da combinação dos princípios norteadores das orientações conceituais. Ao não utilizá-las individualmente, o programa centrou mais a atenção sobre o sujeito, sobre sua evolução pessoal, utilizando a transmissão dos conhecimentos e das experiências anteriores dos universitários (Albuquerque et al., 2001).

A amizade entre o professor e os estudantes, em algumas situações, contribuiu para que elas se eximissem da responsabilidade perante as atividades acadêmicas da disciplina Qualidade de Vida, havendo a desvalorização desta em determinados momentos. Mas, com o conseqüente planejamento das aulas e segurança transmitida pelo professor, as aulas foram mudando, com maior participação das estudantes. Como o número de aulas foi insuficiente para a quantidade de conteúdos prevista, várias atividades como metas individuais foram realizadas de forma extra curricular. Assim, acredita-se que a prática pedagógica adotada pelo professor em sala de aula pode estar diretamente relacionada aos resultados alcançados por esse grupo experimental na variável de EMC.

Recomendações à Disciplina Qualidade de Vida

Elaborar uma proposta curricular para a disciplina Qualidade de Vida implica numa reflexão sobre os problemas referentes à seleção, organização e apresentação dos conteúdos programáticos. E como Domingues (1986) ressalta,

para tornar mais eficaz a apresentação dos conteúdos programáticos aos alunos deve-se considerar as características sócio-culturais e os processos psicológicos dos estudantes envolvidos no contexto.

Apesar das considerações de Smedley & Syme (2001) sobre a necessidade do envolvimento de comunidades, de organizações, de políticas públicas, de indivíduos, de entidades e de pesquisadores para a educação para a saúde, entendemos que é muito difícil sensibilizar a todos para que alterem suas próprias ações para essa mudança.

Segundo Caldeira (2001), os constantes avanços cada vez mais rápidos da ciência e da tecnologia e as alterações imensas dos valores e estilos de vida da sociedade mostram a necessidade urgente da introdução de mudanças nos sistemas educacionais, influenciando também no interior do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em sala de aula, chegando-se ao docente e obrigando-o a alterar profundamente seu papel.

O conhecimento sobre o ensino em Educação Física para Carreiro da Costa (1996b) caracteriza-se pela complexidade da atividade educativa. A relação pedagógica não se improvisa, lembra o êxito depende de um conjunto de condições e fatores (relativos aos alunos, ao professor e à escola) que o professor deverá ser capaz de gerir. Ele não é fruto de uma única intervenção ou opção didática.

Nesse sentido, a disciplina Qualidade de Vida necessita de um currículo voltado à necessidade dos estudantes que a vivenciam e a constroem no seu dia-a-dia, baseado no fato de que a diversidade cultural é uma riqueza indispensável para implementação de cada conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, pois durante a realização do diário de campo, notou-se uma diversidade de interesses. Os conhecimentos devem ser aprofundados de acordo com cada grupo, considerando que os cursos que tinham alguma relação com as áreas de saúde apresentaram melhores níveis de conhecimento no início do estudo.

Atualmente, a disciplina está muito voltada ao repasse de informações do conteúdo programático, com algumas atividades recreativas e esportivas aplicadas esporadicamente sem ligação específica ao que está sendo desenvolvido em sala de aula e sem fomentar atitudes reflexivas. Essa situação no processo educativo da disciplina parece contribuir para uma imagem errônea de conceitos, valores e objetivos a serem alcançados, necessitando-se

instrumentar os alunos a fim de que possam adquirir comportamentos compatíveis com o desenvolvimento da saúde.

Nessa perspectiva, propõe-se a adoção de um currículo para a disciplina Qualidade de Vida envolvendo a diversidade de orientações conceituais. O tipo de orientação conceitual a ser escolhida deve ser adequado a cada conteúdo, procurando atender às necessidades de cada curso e discernindo as ações pedagógicas apropriadas.

Diante dos resultados obtidos na investigação, sugere-se utilizar um currículo voltado à orientação acadêmico-prático-pessoal no sentido de favorecer o desenvolvimento de experiências pessoais satisfatórias para cada indivíduo. Assim, para atender às necessidades pessoais dos estudantes relacionadas a atividade física e à saúde, buscariam-se o desenvolvimento de atividades dentro de sala, o incentivo à prática orientada fora de sala, palestras com docentes convidados e visitas a locais que desenvolvem atividades físicas orientadas, para que os educandos não apenas iniciem ou voltem a realizar práticas regulares de atividade física, mas que, principalmente, sejam motivados a mantê-la independente dos compromissos profissionais ou acadêmicos.

De acordo com Nahas & Corbin (1992), os resultados de estudos epidemiológicos evidenciaram que a atividade física regular é essencial para todas as pessoas. O trabalho e a tecnologia moderna vêm tornando as pessoas cada vez mais sedentárias. Para tanto, “os adolescentes e adultos jovens devem ser ensinados e encorajados a buscar atividades que atendam às suas necessidades pessoais e que possam ser conduzidas com o passar dos anos” (p.54).

Outro aspecto a ser observado é a carga horária insuficiente da disciplina mediante ao conteúdo programático a ser desenvolvido. Seriam necessárias, no mínimo, três aulas semanais para que os resultados esperados em relação ao nível de conhecimento e à mudança de comportamento para a adoção de práticas de atividades físicas na vida diária fossem alcançados satisfatoriamente e, conseqüentemente, atendidos os objetivos da disciplina.

Como se pode ver nos resultados obtidos na investigação, a eficácia do processo de desenvolvimento dos conteúdos abordados ocorreu de acordo com a orientação conceitual adotada na disciplina. E, para tornar os estudantes capazes de conscientemente escolher a atividade física mais adequada e prazerosa e,

principalmente, conseguir mantê-la por toda a sua vida, torna-se necessário aumentar a carga horária da disciplina Qualidade de Vida.

Recomenda-se também que a disciplina Qualidade de Vida seja ministrada no segundo ciclo dos Cursos Superiores de Tecnologia, onde estarão cursando o quinto ou sexto semestre, pois os estudantes nesta fase apresentam-se com maior maturidade acadêmica.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Neste capítulo são apresentadas as conclusões e sugestões, considerando-se os objetivos e as limitações do estudo.

Em relação às características pessoais e sócio-demográficas dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão, observou-se que os participantes do estudo são predominantemente adultos jovens, solteiros, com idade entre 17 a 22 anos e com nível sócio econômico de baixo poder de compra.

A trajetória percorrida pelos discentes nessa fase é marcada por uma série de eventos que são únicos desse estágio da vida. O indivíduo começa a assumir muitas responsabilidades que até o momento eram inexistentes, como a entrada na universidade e o início da atividade profissional remunerada. Assim, o tempo diminui para se dedicar a si próprio, especialmente no que se refere à prática de atividades físicas, à adoção de hábitos alimentares adequados e à convivência social e familiar, os quais são essenciais para a preservação da saúde.

Ao verificar os efeitos de diferentes programas da disciplina Qualidade de Vida sobre o nível de conhecimento específico em atividade física, os dados revelaram que somente a intervenção pedagógica com orientação acadêmica dos conteúdos ministrados foi capaz de propiciar resultados relevantes após o tratamento experimental. O programa de orientação acadêmica preocupou-se em desenvolver uma fundamentação teórica profunda dos conteúdos abordados. A prática pedagógica utilizada pelo professor da disciplina Qualidade de Vida foi a ministração de conteúdos através de ações educativas diferenciadas e adequadas, para que as mudanças positivas em conhecimento e atitudes em relação à atividade física e saúde pudessem acontecer e ser mantidas para a adoção de hábitos saudáveis de vida.

Baseando-se nesse pressuposto, percebe-se que o programa com somente orientação acadêmica foi eficiente naquilo que se propôs a fazer, ou seja, repassar informações e conhecimentos, mas não foi eficaz em auxiliar na mudança de comportamento dos estudantes para adoção de um estilo de vida mais ativo.

Apesar das intervenções educacionais serem necessárias para a idade adulta jovem, especialmente por tratar-se de uma parcela da população que tem reduzido de forma crescente o seu nível de atividade física, acredita-se que não se pode direcionar os programas de intervenção a apenas uma orientação teórica dos conteúdos abordados. Há necessidade, também, do desenvolvimento da prática de atividades físicas conscientes, prazerosas, regulares, adaptadas à idade de cada indivíduo e às suas necessidades pessoais. Assim, além de melhorarem seus conhecimentos, os estudantes poderão aumentar o seu nível de prática de atividades físicas.

Em relação à influência dos diferentes programas da disciplina Qualidade de Vida sobre o nível de atividade física habitual no tempo de lazer, verificou-se que o programa com orientação acadêmico-prática obteve os efeitos mais positivos após o tratamento experimental. No entanto, o que chamou a atenção foram os resultados do grupo controle, que não foi submetido a nenhuma intervenção educacional, mas cujos resultados também foram positivos a curto e médio prazo no nível de atividade física. Tais dados indicam que as intervenções educacionais não constituem as únicas formas para incentivar a adoção de estilos de vida mais ativos. Por se tratar de estudantes universitários com conhecimentos avançados, acredita-se que outros fatores provocaram efeitos positivos sobre o nível de prática de atividades físicas.

Os resultados da investigação confirmam que a fundamentação teórica é importante, mas não é única nesse processo educacional. Há necessidade do docente incrementar suas estratégias de ensino com a implementação de programas, cuidadosamente planejados, de práticas de atividades físicas. Além de serem fundamentados no conteúdo que está sendo abordado em sala de aula, os programas devem ser específicos a cada grupo ou indivíduo para motivar os estudantes para a mudança de atitudes.

Quanto aos estágios de mudança de comportamento dos estudantes investigados antes dos programas de intervenção, os resultados revelaram a

existência de certa similaridade e predomínio do estágio de preparação, apesar dos estudantes do grupo controle se encontrarem no estágio de manutenção.

Entre os programas de intervenção destacou-se o programa de orientação acadêmico-prático-pessoal, o qual, além de obter melhores resultados na mudança de comportamento após o tratamento experimental, foi capaz de manter tais efeitos positivos a curto e médio prazo. Essa constatação aponta para a importância das idiosincrasias no desenvolvimento da aprendizagem, tanto do professor como do aluno. A participação mais afetiva, aliada à formação mais flexível e ativa dos alunos, auxilia no melhor entendimento do conteúdo abordado e desperta o interesse por um estilo de vida mais saudável, bem como a necessidade da realização de atividades físicas na vida diária.

Um aspecto importante a destacar é que intervir para mudança do comportamento de estudantes parece ser complexo devido à resistência pessoal e à falta de interesse dos menos ativos. Por outro lado, durante a realização da investigação percebeu-se que os estudantes inicialmente se entusiasmam com as aulas e têm progressos em relação à atividade física com as intervenções educacionais adotadas. O problema é a manutenção da mudança alcançada.

No que diz respeito às hipóteses do estudo, os resultados alcançados confirmam a primeira hipótese de que um programa de Educação Física, com apenas orientação acadêmica, é capaz de alterar o nível de conhecimento específico em atividade física de estudantes. Quanto à segunda hipótese, aceitou-se que o programa de Educação Física com orientação acadêmico-prática é capaz de alterar somente o nível de atividade física habitual no tempo de lazer. Contudo rejeitou-se a sua influência positiva sobre o nível de conhecimento específico em atividade física. A terceira hipótese confirmou que o programa com orientação acadêmico-prático-pessoal foi capaz de alterar os estágios de mudança de comportamento dos estudantes. Entretanto, a quarta hipótese foi confirmada pelo fato do programa de Educação Física com orientação acadêmico-prático-pessoal ter sido mais eficaz que os demais programas implementados em manter, a médio prazo, a motivação dos estudantes para a prática de atividades físicas.

Nessa perspectiva, os resultados do estudo confirmam que a intervenção pedagógica é necessária para incentivar a mudança de comportamento de saúde entre os jovens. O professor necessita lançar mão de várias estratégias. Sua

atuação não pode estar centrado apenas no repasse de informações e conhecimentos aos estudantes. Acredita-se que a prática pedagógica utilizada em sala de aula é fundamental para a transformação do comportamento do aluno.

Em relação à proposta curricular da disciplina Qualidade de Vida nos Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão, observa-se que o conteúdo programático é extenso para a carga horária disponível. Além disso, essa disciplina deve ser trabalhada com orientações conceituais diversificadas, mas não em seus estados puros. Apesar da escolha da orientação conceitual ficar sob a responsabilidade do docente da disciplina, há necessidade de se verificar, inicialmente, qual se adapta melhor a cada conteúdo a ser ministrado.

Uma recomendação importante é que se trabalhe com aulas práticas reflexivas, para que os conteúdos e as respectivas práticas não fiquem na superficialidade. Nessa perspectiva, as estratégias utilizadas atualmente para aplicação dos conteúdos da disciplina precisam ser alteradas para que se obtenham melhores resultados no que diz respeito à mudança de comportamento relacionado à atividade física. As estratégias freqüentemente empregadas têm resultado somente na aquisição de conhecimentos específicos em atividade física, não sendo eficazes nas demais variáveis investigadas. Da mesma forma, é preciso enfatizar mais os conteúdos da disciplina relacionados à atividade física e aptidão física, com instrução teórica e práticas voltadas às necessidades dos estudantes, possibilitando debates, realização de atividades e experiências necessárias às mudanças comportamentais mais permanentes para adoção de um estilo de vida fisicamente ativo.

Outra consideração a ressaltar é que o período mais aconselhável a ser cursada a disciplina Qualidade de Vida é o segundo ciclo dos Cursos Superiores de Tecnologia, ou seja, no quinto ou semestre letivo, para que os resultados sejam mais eficazes, pelas turmas serem menores e pela maturidade acadêmica dos estudantes.

Considera-se importante a realização de futuras investigações sobre esse tema em outras unidades de ensino do Sistema CEFET-PR, ou seja, em outras realidades, a fim de verificar se os dados encontrados apresentam similaridades. A continuação dessa investigação pode auxiliar na construção de conteúdos programáticos fundamentados na realidade de cada grupo de estudantes que

compreende esse sistema de ensino. Desse modo, sugere-se a realização de estudos de aprofundamento das características sócio-demográficas, procurando identificar associações desses dados com as orientações conceituais adotadas, bem como verificar a influência destas na eficácia da prática pedagógica do professor, podendo ainda ser abordadas outras características não incluídas neste estudo.

Além disso, considera-se importante também a realização deste estudo com outros procedimentos metodológicos, concentrando-se sobre as experiências anteriores de prática de atividades físicas dos estudantes, bem como sobre a conduta do docente, para melhor esclarecer a influência da disciplina Qualidade de Vida na mudança de comportamento de estudantes universitários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, A; Graça, A. & Januário, C. (2001). As orientações conceituais dos orientadores de estágio pedagógico na formação de professores de educação física - um projecto de estudo. In: P. B. Gomes & A. Graça (Editores). *Educação física e desporto na escola: novos desafios, diferentes soluções*. (pp 121-128). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- Associação Nacional de Empresas de Pesquisa – ANEP (2000). Critério de Classificação Econômica Brasil. Endereço eletrônico: <http://www.anep.org.br/mural/anep/02-02-2003-cceb.htm>.
- Azevedo, E. S. de (2001). *A agir pedagógico dos professores de educação física no ensino técnico federal do estado do Rio Grande do Sul*. Dissertação de mestrado, Centro de Desportos, UFSC. Florianópolis.
- Barbanti, V. J. (1994). *Dicionário de Educação Física e do Esporte*. São Paulo: Editora Manole Ltda.
- Brasil (1997a). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde*. Brasília:128p.
- Brasil (1997b). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 126p.
- Brito, V. L. A. de (1997). A educação física e a construção de uma nova escola, na ótica da LDB. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Orgs). *Educação física escolar frente à nova LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismo e interesses*. (pp 113-120). Ijuí: Sedigraf.
- Buckworth, J. (2000). Modificação do comportamento. In: E. T. Howley & B. D. Franks (Orgs). (C. R. Maduro & M. dos S. Dornelles, trad.). *Manual do instrutor de condicionamento físico para a saúde*. 3.^a ed. (pp 327-338), Porto Alegre: Artmed Editora.
- Caldeira, A. M. S. (2001). A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Editores Autores Associados. Campinas. 22 (3), 87-103.

- Cantarino Filho, M. R. (1988). Educação Física na universidade em face da legislação. In S. C. E. Passos (Orgs). *Educação Física e esporte na universidade*. (pp 419-425). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos.
- Carmo, A. A. do (1988). Educação Física e Esporte no 3º grau. In S. C. E. Passos (Orgs). *Educação Física e esporte na universidade*. (pp 105-124). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física: estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Cruz Quebrada, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Carreiro da Costa, F. (1996a). Editorial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 13, 2ª série, 5-10.
- Carreiro da Costa, F. (1996b). Condições e fatores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14, 2ª série, 7-32.
- Cury, C. R. J. (1997). Lei de diretrizes básicas da educação nacional e educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 1(19), 18-19.
- Demo, P. (1996). *Educação e Qualidade*. 3 ed. São Paulo: Papyrus Editora (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Domingues, J. L. (1986). Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 67 (156), 351-356.
- Farias, G. O., Shigunov, V. & Nascimento, J. V. do (2001). Formação e desenvolvimento profissional de professores de Educação Física. In: Viktor S. & Alexandre S. N. (Orgs.). *A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física*. (pp 19-53). Londrina, Pr: O autor.
- Félix, M. J. (2001). O desafio da ocupação de tempos livres na escola: a solução da escola cultural. In: P. B. Gomes & A. Graça (Editores). *Educação física e desporto na escola: novos desafios, diferentes soluções*. (pp 59-64). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- Garcia, R. P. (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 1(1), 33-43.
- Gebara, A. (1988). Educação Física e Esporte no 3º grau. In S. C. E. Passos (Orgs). *Educação Física e esporte na universidade*. (pp 125-156). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos.

- Gil, A. C. (1997). *Metodologia do ensino superior*. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Glanz, K. (1999). Teoria num relance. Um guia para a prática da Promoção da Saúde. In L. B. Sardinha, M. G. Matos & I. Loureiro (eds.). *Promoção da Saúde: modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividades física, nutrição e tabagismo*. (pp 09-56). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, serviços de edições.
- Graça, A. (2001). O conhecimento pedagógico do conteúdo: o entendimento entre a pedagogia e a matéria. In: P. B. Gomes & A. Graça (Editores). *Educação física e desporto na escola: novos desafios, diferentes soluções*. (pp 107-120). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- Guedes, D. P. (1999). Atividades direcionadas à promoção da saúde nos programas de educação física escolar. *Livro de resumos do 7º Congresso de Educação Física e Ciências do Esporte dos Países de Língua Portuguesa: A Educação Física no espaço de expressão da língua portuguesa: passagem para o novo milênio*. Centro de Desportos da UFSC e Centro de Educação Física e Desportos da UDESC – Florianópolis: UFSC, UDESC, 98-110.
- Guedes, D. P. & Guedes, J. E. R. P. (1998). *Controle do peso corporal: composição corporal, atividade física e nutrição*. Londrina: Midiograf.
- Greve, M. (1988). Educação Física e Esporte no 3º grau: em busca de um referencial teórico. In S. C. E. Passos (Orgs). *Educação Física e esporte na universidade*. (pp 171-206). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos.
- Heyward, V. H. (1991). *Advanced fitness assessment and exercise prescription*. 2 ed. Champaign, Illinois, Human Kinetics.
- Hoffman, S. J. (2002). A importância das experiências em atividade física. In S.J. Hoffman e J. C. Harris (Orgs). (V. Raso trad.): *Cinesiologia: o estudo da atividade física*. (pp 75-102). Porto Alegre: Artmed Editora. (trabalho original publicado em 2000)
- Hoffman, S. J. & Harris, J. C. (2002). Descobrimos o campo da atividade física. In S.J. Hoffman e J. C. Harris (Orgs). (V. Raso trad.): *Cinesiologia: o estudo da atividade física*. (pp17-40). Porto Alegre: Artmed Editora. (trabalho original publicado em 2000)
- Kallusky, J. & Williams, L. (2002). Profissões relacionadas ao ensino e ao treinamento. In S.J. Hoffman e J. C. Harris (Orgs). (V. Raso trad.): *Cinesiologia: o estudo da atividade física*. (pp 409-430). Porto Alegre: Artmed Editora. (trabalho original publicado em 2000)

- Kig, A. C. & Martin, J. E (1994). Aderência ao exercício. In: American College of Sports Medicine (Orgs). (A. B. de Camargo, A. R. S. Rigon & R. M. Nahas, trad.). *Prova de Esforço e Prescrição de Exercício*. (pp 332-341). Rio de Janeiro: Livraria e editora Revinter Ltda.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. de A. (1991). *Fundamentos de Metodologia científica*. 3 ed. São Paulo: Atlas.
- Macedo, E. F. de (2000). Novas tecnologias e currículo. 4 ed. In: A. F. B. Moreira (Orgs). *Currículo: questões atuais*. (pp 9-28). Campinas: Papirus.
- Marcus, B. H., Owen, N., Forsyth, L. H., Cavill, N. A. & Fridinger, F. (1998). Physical activity interventions using mass media, print media and information technology. *American Journal of Preventive Medicine*, 15 (4): 362-378.
- Marques, A. T. & Gaya, A. (1999). Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. *Revista Paulista de Educação Física*, 13(1), 83-102.
- Martins Jr., J. (2002). A educação física escolar. In: V. Shigunov & A. Shigunov Neto (Orgs.). *Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica*. (pp 41-66). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Martins, M. O. (2000). *Estudo dos fatores determinantes de prática de atividade física de professores universitários*. Dissertação de mestrado, Centro de Desportos, UFSC, Florianópolis.
- Matos, M. G. de & Sardinha, L. B. (1999). Estilo de Vida Activos e Qualidade de Vida. In L. B. Sardinha, M. G. Matos & I. Loureiro (eds.). *Promoção da Saúde: modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividades física, nutrição e tabagismo*. (pp 163-182). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, serviços de edições.
- Mc Graw, S. A., Sellers, D., Stone, E., Resniocow, K. A., Kuester, S., Fridinger, F. & Wechsler, H. (2000). Measuring implementation of school programs and policies to promote health eating and physical activity among youth. *Preventive Medicine*, 31 (1), 51-510.
- Moreira, A. F. B. (1999). *Currículos e programas no Brasil*. 5 ed. Campinas: Papirus Editora.
- Moreira, A. F. B. (2000). Currículos, utopia e pós-modernidade. 4 ed. In: A. F. B. Moreira (Orgs). *Currículo: questões atuais*. (pp 9-28). Campinas: Papirus.
- Nahas, M. V. (2001). *Atividade física, saúde e qualidade de vida*. Londrina: Midiograf.
- Nahas, M. V. & Corbin, C. B. (1992). Aptidão física e saúde nos programas de educação física: desenvolvimentos recentes e tendências internacionais. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. 8 (02), 47-58.

- Nasário, S. T. & Shigunov, V. (2001). Concepção da prática pedagógica do professor de educação física: importância e influência do aluno. In: Viktor S. & Alexandre S. N. (Orgs.). *A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física*. (pp 97-119). Londrina, Pr: O autor.
- Nascimento, J. V. (1988). *As expectativas dos universitários em relação a prática desportiva: uma abordagem qualitativa*. Dissertação de mestrado, Centro de Educação Física e Desportos, UFSM, Santa Maria.
- Nascimento, J. V. (1998). *A formação inicial universitária em educação física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses*. Tese de Doutorado. Portugal: Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Nascimento, J. V. (2002). *Formação profissional em Educação Física: contexto de desenvolvimento curricular*. Montes Claros: Editora Unimontes
- Nieman, D. C. (1999). *Exercício e Saúde*. (M. Ikeda, trad.). São Paulo: Editora Manole Ltda.
- Nunes, L. (1999). *A prescrição da actividade física*. Lisboa: Editorial Caminho S.A. Coleção Desporto e Tempos Livres.
- Oliveira, J. G. M. de (1988). Educação Física e Esporte no ensino superior. In S. C. E. Passos (Orgs). *Educação Física e esporte na universidade*. (pp 35-50). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Palmeira, G. (1997). *LDBE: Lei das Diretrizes e Bases da Educação e Emenda Constitucional n° 14 de 1996* Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações.
- Perry, C. L., Klepp, K. I., Halper, A., Dudovitz, B., Golden, D., Grffin, G. & Smyth, M. (1987). Promoting healthy eating and physical activity patterns among adolescents: a pilot study os "slice of life". *Health Educ Res*, 1: 93-103
- Petroski, E. L. (1985). *Educação Física no ensino superior: atitude e aptidão física em alunos da Universidade Federal de Santa Catarina*. Dissertação de mestrado, Centro de Educação Física e Desportos, UFSM, Santa Maria.
- Pieron, M. (1988). *Didactica de las actividades físicas y desportivas*. Madrid, Gymnos, S.A.

- Pires, M. C; Lopes A. da S. & Pires, E. A. (2003). Nível de atividade física habitual de escolares florianopolitanos. *Resumo do XXV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte: Novas fronteiras para o movimento. Edição especial da Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 10(4), 112.
- Pitanga, F. J. G. (1998). *Atividade Física, Exercício Físico e Saúde*. Salvador: Autor. Universidade Federal da Bahia-Campus de Ondina.
- Pitanga, F. J. G. (2004). *Epidemiologia da atividade física, exercício físico e saúde*. 2 ed. São Paulo: Phorte e Editora.
- Prates, M. E. F; Nascimento, J. V. do & Reis, R. S. (2002). Impacto da disciplina de Qualidade de Vida no perfil do estilo de vida de estudantes dos cursos superiores de tecnologia do CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão. *Resumo do XXV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte: Novas fronteiras para o movimento. Edição especial da Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 10(4), 89.
- Prochaska, J. O., DiClement, C. C. & Noscross, J. C. (1992). In search of how people change: applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 47 (9), 1102-1114.
- Prochaska, J. O. & Marcus, B. (1994). The transteoretical model: applications to exercise. In: R. K. Dishman (Orgs). *Advances in exercise adherence*. (pp 161-180). Champaign: Humans Kinetics.
- Queiroz, M. I. P. de (1991). *Variações sobre a técnica de gravador no registro de informações viva*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda. (Biblioteca básica de ciências sociais, série 2. Textos, v. 7).
- Ramos, V. M. (1999). *Estilo de vida e estágios de mudança de comportamento para atividades físicas em mulheres de diferentes etnias em Santa Catarina*. Dissertação de mestrado, Centro de Desportos, UFSC, Florianópolis.
- Reis, R. S.(2001). *Determinantes ambientais para a realização de atividades físicas nos parques urbanos de Curitiba: uma abordagem sócio-ecológica da percepção dos usuários*. Dissertação de mestrado, Centro de Desportos, UFSC, Florianópolis.
- Romano, C. A. (2000). *O desafio de uma nova proposta para a graduação na educação profissional: o caso do CEFET-PR*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, UFSC, Florianópolis.
- Sacristán, J. G. (2000). A educação que temos, a educação que queremos. 2 ed.. In: F. Imbérron (Orgs). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. (pp 37-61). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Sallis, J. F., Calfas, K. J., Nichols, J. F., Sarkin, J. A., Johnson, M. F., Caparosa, S., Thompson S. & Alcaraz, J. E. (1999). Evaluation of a university course to promote physical activity: project GRAD. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 70 (1): 1-10.
- Sallis, J. F., McKenzie, T.L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N. & Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *American Journal of Public Health*, 87 (8): 1328-1334.
- Santin, S. (1988). Educação Física e Esporte no 3º grau: perspectivas filosóficas e antropológicas. In S. C. E. Passos (Orgs). *Educação Física e esporte na universidade*. (pp 51-89). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos.
- Sharkey, B. J. (1998). *Condicionamento físico e saúde*. 4 ed. Porto Alegre, Artmed.
- Sheikh, J. (1994). Psicologia do desenvolvimento. In: American College of Sports Medicine (Orgs). (A. B. de Camargo, A. R. S. Rigon & R. M. Nahas, trad.). *Prova de Esforço e Prescrição de Exercício*. (pp 299-302) Rio de Janeiro: Livraria e editora Revinter Ltda.
- Shepard, R. J. (1994). Alterações fisiológicas através dos anos. In: American College of Sports Medicine (Orgs). (A. B. de Camargo, A. R. S. Rigon & R. M. Nahas, trad.). *Prova de Esforço e Prescrição de Exercício*. (pp 291-298). Rio de Janeiro: Livraria e editora Revinter Ltda.
- Shigunov, V. (2001). Metodologia e estilos de atuação dos professores de Educação Física. In: Viktor S. & Alexandre S. N. (Orgs.). *A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física*. Londrina, Pr: O autor.
- Shigunov, V., Dorneles, C. I. R. & Nascimento, J. V. do (2002). O ensino da educação física: a relação teoria e prática. In: V. Shigunov & A. Shigunov Neto (Orgs.). *Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica*. (pp 73-102). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Silva, M. C. da. (2000). *A Educação Física no ensino médio e técnico: o caso do Sistema Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina*. Dissertação de mestrado, Centro de Desportos, UFSC, Florianópolis.
- Smedley, B. D. & Syme, L. (2001). Promoting health: intervention strategies from social and behavior research. *American Journal of Health Promotion*, 15 (3): 149-166.

- Sonoo, C. N. & Nascimento, J. V. (1991). Desporto e Recreação na Universidade. *Actas do II Congresso de Educação Física dos Países da Língua Portuguesa: As ciências do desporto e a prática desportiva no espaço da língua portuguesa*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 2, 507-519.
- Souza, C. (1983). *Atitude dos alunos da Universidade Estadual de Maringá em relação à disciplina prática desportiva e sua opinião sobre os componentes do plano curricular nesta disciplina*. Dissertação de mestrado, Centro de Educação Física e Desportos, UFSM, Santa Maria.
- Souza, J. L. (1996). A Educação Física e a Educação para a saúde. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 13, 2ª série, 47-51.
- Souza, E. S. de & Vago, T. M. (1997). O ensino de educação física em face da nova LDB. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Orgs). *Educação física escolar frente à nova LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismo e interesses*. (pp 121-141). Ijuí: Sedigraf.
- Souza, G. de S. (2003). *Determinantes da atividade física e estágios de mudança de comportamento em adolescentes*. Dissertação de mestrado, Centro de Desportos, UFSC, Florianópolis.
- Steptoe, A., Phil, D., Wardle, J., Cui, W., Bellisle, F., Zotti, A., Baranyai, R. & Sanderman, R. (2002). Trends in Smoking, diet, physical exercise and attitudes toward health in European university students from 13 countries, 1990-2000. *Preventive Medicine*, (35): 97-102
- Stigger, M. P. (2002). *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, chancela editorial Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). (Coleção educação física e esportes).
- Stone, E. J., Mckenzie, T. L., Welk, G. J. & Booth, M. L. (1998). Effects of physical activity interventions in youth: review and synthesis. *American Journal of Preventive Medicine*, 15 (4): 298-315.
- Tani, G. (1988). Educação Física e Esporte no ensino de 3º grau: uma abordagem desenvolvimentista. In S. C. E. Passos (Orgs). *Educação Física e esporte na universidade*. (pp 23-34). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos.
- _____ (1989). Um estudo dos objetivos da Educação Física expressos por estudantes universitários. *Revista Paulista de Educação Física*. 3(5), 15-18.
- _____ (1998). 20 anos de ciências do esporte: um transatlântico sem rumo? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. número especial, 19-31.

- _____ (1999). A pós-graduação em Educação Física no espaço de Expressão da Língua portuguesa. In Centro de Esportes da UFSC e Centro de Educação Física e Desportos da UDESC. *Livro de resumos do 7º Congresso de Educação Física e Ciências do Esporte dos Países de Língua Portuguesa* (pp.47-56). Florianópolis: UFSC/UDESC.
- Thomas, J. R. & Nelson, J. K. (2002). *Métodos de pesquisa em atividade física*. (R. D. S. Petersen, F. de S. Rodrigues, M. dos S. Dornelles, O. C. Larronda & M. A. de Oliveira, trad.). 3 ed. Porto Alegre: Artmed Editora (trabalho original publicado em 1996).
- U. S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion & Division of Nutrition and Physical Activity. (1999). *Promoting physical activity: a guide for community action*. Champaign: Human Kinetics.
- Vasconcelos, M. A. & Maia, J. (2001). Atividade física de crianças e jovens-haverá um declínio? Estudo transversal em indivíduos dos dois sexos dos 10 aos 19 anos de idade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 1(3), 44-52.
- Vealey, R. S. (2002). Psicologia do esporte e do exercício. In S.J. Hoffman e J. C. Harris (Orgs). (V. Raso trad.): *Cinesiologia: o estudo da atividade física*. (pp 239-266). Porto Alegre: Artmed Editora. (trabalho original publicado em 2000)
- Veiga Neto, A. (2000). Currículo e interdisciplinaridade. 4 ed. In: A. F. B. Moreira (Orgs). *Currículo: questões atuais*. (pp 9-28). Campinas: Papirus.
- Wechsler, H., Devereaux, R. S., Davis, M. & Collis, J. (2000). Using the school environment to promote physical activity and healthy eating. *Preventive Medicine*, 31: 5121-5137.
- Weineck, J. (2003). *Atividade física e esporte: para quê?* 1 ed. (D. C. Zazá, F. Amorim e M. H. Chagas, trad.). Barueri, SP: Editora Manole Ltda.
- Wittrock, M. C. (1989). La investigación de la enseñanza, I enfoques, teorías y métodos. 1 ed. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

ANEXOS

ANEXO 1

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM
SERES HUMANOS DA UFSC

ANEXO 2

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA



Prezado(a) Estudante

Este questionário faz parte da pesquisa **“Impacto da disciplina de qualidade de vida na mudança de comportamento para a prática de atividades físicas em estudantes universitários”**, que objetiva verificar a efetividade de programas de Educação Física ministrados com orientações conceituais diferenciadas na disciplina de Qualidade de Vida sobre os estágios de mudanças de comportamento para a prática de atividades físicas de estudantes dos cursos superiores de tecnologia do CEFET-PR/Unidade de Campo Mourão. Espera-se que esta investigação possa fornecer informações que permitam tomar decisões mais acertadas na operacionalização de programas da disciplina de Qualidade de Vida nos cursos superiores de tecnologia.

Para tanto, solicitamos que dedique alguns minutos para responder a este questionário. Os dados serão tratados com a impessoalidade (anonimato) devida, bem como serão utilizados apenas para os fins desta investigação.

Agradecemos desde já a sua participação neste estudo.

Prof. Maria Eloiza Fiorese Prates

PARTE 1 - ESTÁGIO DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO

1. Assinale abaixo, a **ÚNICA** alternativa que melhor representa seu comportamento em relação às atividades físicas atualmente. Por favor, admita que:

ATIVIDADES FÍSICAS: trabalhos domésticos vigorosos, caminhar rapidamente, subir escadas, fazer “cooper” ou qualquer outra atividade com esforço similar.

ATIVIDADE FÍSICA REGULAR: realizada cinco vezes ou mais por semana, 30 minutos ou mais a cada vez, os quais podem ser contínuos (1x30min) ou acumulados (2x15min ou 3x10 min) ou realizada duas ou três vezes por semana atividades físicas **VIGOROSAS** são aquelas que precisam de um grande esforço físico e que fazem respirar **MUITO** mais forte que o normal.

- a) Não faço e nem tenho a intenção de iniciá-las nos próximos 6 meses ()
- b) Conheço a importância e penso em iniciá-las nos próximos 6 meses ()
- c) Faço atividades físicas de vez em quando ou irei começar num futuro próximo ()
- d) Faço atividades físicas regulares há MENOS de 6 meses ()
- e) Faço atividades físicas regulares há MAIS de 6 meses ()

PARTE 2 - ATIVIDADE FÍSICA NO TEMPO DE LAZER

Através das questões que se seguem tentaremos conhecer a quantidade e o tipo de **ATIVIDADE FÍSICA** que você pratica habitualmente em seu tempo de lazer. Considere toda atividade física praticada **FORA DO HORÁRIO/PERÍODO DE TRABALHO**. É importante também que você considere as atividades que realiza em uma semana de **ROTINA NORMAL**.

1. Considerando um período de sete dias (uma semana), quantas vezes em média você pratica os seguintes tipos de exercícios por mais do que 10 minutos durante seu tempo livre (tempo não dedicado ao trabalho)? Escreva em cada retângulo o número relativo ao seu caso.

VEZES POR SEMANA

a) EXERCÍCIOS VIGOROSOS (aqueles em que seu coração bate rapidamente): por exemplo: correr, futebol, squash, basquete, judô, nadar ou pedalar vigorosamente.

b) EXERCÍCIOS MODERADOS (aqueles em que você não fica exausto): por exemplo: fazer ginástica moderada, caminhar rapidamente, jogar tênis, dançar, pedalar a passeio, voleibol, nadar suavemente.

c) EXERCÍCIOS LEVES (esforços mínimos): por exemplo: ioga, pescar na margem do rio, lavar o carro, boliche, cavalgar, deslocar-se à pé.

2. Considerando um período de sete dias (uma semana), durante seu tempo de lazer, com que frequência você pratica qualquer atividade regular durante tempo bastante para suar (o coração bate rapidamente)?

() Frequentemente () Algumas vezes () Nunca/Raramente

3. Se você participa de algum programa de atividades físicas regulares em seu tempo de lazer, por favor relate qual é a(s) atividade(s) praticada(s):

() Não participo () Participo, eu pratico _____

PARTE 3 - CONHECIMENTO ESPECÍFICO EM ATIVIDADE FÍSICA

Dadas às afirmações abaixo, assinale (V) para **verdadeiro**, (F) se for **falso** e (NSR) para **não sei responder**:

| AFIRMAÇÃO | V | F | NSR |
|---|----------|----------|------------|
| Praticar atividade física regularmente diminui suas chances de desenvolver doenças do coração. | | | |
| A maioria das pessoas faz suficiente atividade física em suas rotinas diárias normais. | | | |
| Você não precisa treinar como um corredor de maratonas para tornar-se mais condicionado fisicamente. | | | |
| Sessões de exercício não precisam durar muito tempo para serem efetivas para sua saúde. | | | |
| Pessoas que precisam perder peso são as únicas que irão se beneficiar com a prática regular de atividade física. | | | |
| Todos os exercícios propiciam a você os mesmos benefícios. | | | |
| Quanto mais idoso você fica, menos ativo (fisicamente) você precisa ser. | | | |
| Não é necessário muito dinheiro ou equipamentos caros para tornar-se fisicamente condicionado. | | | |
| Há vários riscos ou lesões que podem ocorrer quando se pratica exercícios. | | | |
| Você deveria sempre consultar um médico antes de iniciar um programa de atividade física. | | | |
| Pessoas que tiveram um ataque cardíaco não deveriam participar de qualquer programa de atividade física. | | | |
| Para que você permaneça fisicamente ativo, inclua atividades diferentes, que você goste, em sua rotina de atividades diárias. | | | |

PARTE 4 - ASPECTOS SOCIO DEMOGRÁFICOS

Dia de hoje: ___/___/___

Sexo: (1) Masculino (2) Feminino

Idade : _____ anos

Estado Civil: (1) Solteiro (2) Casado (3) Outros

Curso: (1) Alimentos (2) Ambiental (3) Construção Civil

Período: (1) matutino (2) noturno

Exerce função remunerada: (1) sim (2) não

Assinale com “X” a **quantidade** de **itens** que existem em **sua casa**.

| Itens possuídos <i>(não vale os utensílios quebrados)</i> | Quantidade | | | | |
|---|-------------------|----------|----------|----------|---------------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |
| 1. Televisão em cores | [] | [] | [] | [] | [] |
| 2. Rádio | [] | [] | [] | [] | [] |
| 3. Banheiro | [] | [] | [] | [] | [] |
| 4. Automóvel | [] | [] | [] | [] | [] |
| 5. Empregada mensalista | [] | [] | [] | [] | [] |
| 6. Aspirador de pó | [] | [] | [] | [] | [] |
| 7. Máquina de lavar | [] | [] | [] | [] | [] |
| 8. Videocassete | [] | [] | [] | [] | [] |
| 9. Geladeira | [] | [] | [] | [] | [] |
| 10. Freezer-Geladeira duplex | [] | [] | [] | [] | [] |

ANEXO 3

PROGRAMAS DE ENSINO DOS GRUPOS EXPERIMENTAIS

**PROGRAMA DA DISCIPLINA QUALIDADE DE VIDA
COM ORIENTAÇÃO ACADÊMICA**

Turma: Tecnologia em Construção Civil

Período: noturno

Horário das Aulas: terça-feira: 21h20 às 23h

Carga horária: 32 h.a

Aulas dadas: 35 h.a

| Ementa | Conteúdo | n° de aulas | Data | Técnicas de Ensino | Recursos Didáticos |
|---|---|--------------------|-------------|---|---|
| 1. Saúde no contexto organizacional | Os diferentes aspectos da Qualidade de Vida; | 02 | 22/04 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada • Debate | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz |
| | Organização pessoal para a qualidade de vida para a promoção da saúde | 02 | 29/04 | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho individual • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz, • retro-projetor, • questionário |
| | Organização pessoal para a qualidade de vida para a promoção da saúde | 02 | 06/05 | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho individual • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz, • questionário |
| 2. Atividades Físicas, Exercícios Físicos e seus benefícios | Conceitos e sua importância | 02 | 20/05 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz, • retro-projetor, • questionário |
| | Benefícios fisiológicos e precauções da atividade física e exercício físico | 02 | 27/05 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz |
| | Atividade física e saúde | 02 | 03/06 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Retro-projetor, • quadro de giz |
| | Atividade física e doenças cardiovasculares | 02 | 17/06 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz e retro-projetor |
| Avaliação Teórica | | 02 | 24/06 | <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação dissertativa | ----- |

| | | | | | |
|--|---|----|-------|--|--|
| 2. Atividades recreativas, relaxamento, formas de controle de estresse | Conceito de estresse | 02 | 01/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada • Feedback da avaliação e entrega das notas • Trabalho em grupo a ser realizado como atividade extra-classe | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz |
| | Feedback e da avaliação teórica | 02 | 08/07 | Nesta aula aconteceu um dialogo entre professor e alunos a respeito da avaliação aplicada e os resultados alcançados pelos alunos devido a insafistação de ambas as partes. | |
| | Stress: - Conceitos - Causas e conseqüências - Formas de controle | 02 | 15/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Feedback da aula anterior sobre estresse • Expositiva-dialogada • Trabalho extra-classe | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz, • retroprojeter. |
| 3. Hábitos Alimentares e Atividade Física | Reeducação Alimentar - Atividade Física, Dieta e controle de peso | 02 | 22/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada • Apresentação de trabalho individual | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz, • retroprojeter. |
| | - Tipos de Nutrientes - Nutrição e Saúde - Energia e Atividade Física | 02 | 29/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz • retroprojeter |
| 4. Atividade Física e Trabalho | - Histórico - Ginástica Laboral, ginástica preparatória e compensatória | 02 | 05/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz, • retroprojeter |
| | - Atividades de relaxamento no trabalho - Lesões por esforços repetitivos | 01 | 12/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz, • retroprojeter |
| 5. Frequência cardíaca, composição corporal e obesidade | Composição corporal: - Massa magra e gordura corporal - Parâmetros para a saúde - Formas de Avaliação corporal - Importância da avaliação | 01 | 12/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Retroprojeto • Quadro de giz |

| | | | | | |
|-------------------|---|----|-------|---|--|
| | Obesidade: - Conceitos - Gordura corporal e saúde - Controle de Peso e atividade física - Causa e conseqüências | 01 | 19/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada • - Trabalho extra-classe sobre qualidade de vida | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz, • retroprojektor |
| | Freqüência cardíaca: - Controle e avaliação da freqüência cardíaca - Freqüência cardíaca de repouso e máxima - Atividade Física e Saúde Cardiovascular | 02 | | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz, • retroprojektor |
| Avaliação Teórica | | 02 | 26/08 | | |

**PROGRAMA DA DISCIPLINA QUALIDADE DE VIDA
COM ORIENTAÇÃO ACADÊMICO-PRÁTICA**

Turma: Tecnologia Ambiental

Período: Matutino

Horário das Aulas: - terça-feira: 7h30 às 8h20;

- quinta-feira: 9h10 às 10h.

Carga horária: 32 h.a

Aulas dadas: 36h.a

| Ementa | Conteúdo | n° de aulas | Data | Técnicas de Ensino | Recursos Didáticos |
|---|---|--------------------|-------------|---|---|
| Saúde no contexto organizacional | Os diferentes aspectos da Qualidade de Vida | 01 | 23/04 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Expositiva-dialogada</i> • Trabalho individual | <ul style="list-style-type: none"> • Questionário de auto-resposta sobre o estilo de vida dos alunos |
| | Organização pessoal para a qualidade de vida para a promoção da saúde | 01 | 24/04 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Retro-projetor e quadro de giz |
| Atividades Físicas e Exercícios Físicos | Conceitos e sua importância; Atividades práticas de alongamento | 01 | 30/04 | <ul style="list-style-type: none"> • 5 minutos de alongamento em sala • feedback dos questionários • Trabalho individual: escolher uma meta a ser alcançada para melhorar o seu estilo de vida | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz, aparelhagem de som e CD |

| | | | | | |
|---|---|----|-------|---|--|
| | Prática de atividades físicas e recreativas | 01 | 07/05 | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades realizadas: caminhada e atividades recreativas • Reflexões sobre as atividades realizadas pelos alunos e professor | <ul style="list-style-type: none"> • Pátio da instituição |
| | Prática de atividades recreativas | 01 | 14/05 | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades individuais • Dinâmica de grupos | <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula |
| Atividades recreativas, relaxamento, formas de controle de estresse | Atividades de relaxamento no trabalho | 01 | 15/05 | <ul style="list-style-type: none"> • Aula prática de relaxamento, práticas individuais e em dupla | <ul style="list-style-type: none"> • Aparelho de som • CD-músicas com sons da natureza |
| | Estresse (situações da vida real) | 01 | 21/05 | <ul style="list-style-type: none"> • Dramatizações apresentadas em grupos pelos alunos com temas relacionados a situações da vida real | <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula |
| | Conceitos, causas e conseqüências do estresse | 01 | 22/05 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz e retroprojeter |
| Atividade Física e Trabalho | Histórico e lesões por esforços repetitivos | 01 | 28/05 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada • Exemplos práticos de esforços repetitivos e atividade física compensatória • Trabalho extra-classe (entrevista com trabalhadores de diferentes profissões) | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz, cadeiras, carteiras e canetas. |

| | | | | | |
|-------------------|--|----|-------|---|--|
| | Lesões por esforços repetitivos | 01 | 29/05 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada • práticas de exercícios de alongamento • - reflexões sobre o filme | <ul style="list-style-type: none"> • Televisão, videocassete e quadro de giz |
| | Ginástica Laboral, Ginástica preparatória e compensatória (conceitos, divisões, benefícios) | 01 | 04/06 | <ul style="list-style-type: none"> • Aula prática de ginástica laboral com reflexões • Expositiva-dialogada • Relatos de 5 alunos das entrevistas realizadas com trabalhadores | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz |
| | Ginástica laboral, implantação da atividade física em uma empresa (benefícios, custos, programa, formas de execução) | 01 | 05/06 | <ul style="list-style-type: none"> • Debate (dinâmica de grupo) | <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula |
| Avaliação Teórica | | 01 | 11/06 | | |
| | Atividades recreativas | 01 | 18/06 | <ul style="list-style-type: none"> • Prática de atividades recreativas e esportivas | <ul style="list-style-type: none"> • Bolas de futsal, voleibol e basquetebol • Tacos de madeira para o jogo de betes. |
| | Frequência cardíaca: Controle e avaliação da frequência cardíaca Frequência cardíaca de repouso e máxima | 01 | 18/06 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada • Trabalho em grupo, com práticas de atividades físicas. | <ul style="list-style-type: none"> • Cronômetro • Relatório de atividades: medidas das frequências cardíacas dos alunos • Pátio da instituição • Quadro de giz |
| | Atividade Física e Saúde Cardiovascular Benefícios da atividade física no combate a doenças cardiovasculares | 01 | 25/06 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada • Relato de mais cinco alunos das entrevistas com trabalhadores | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz, retro-projetor. |

| | | | | | |
|---|---|----|-------|---|---|
| | Prática de atividades físicas aeróbicas | 01 | 28/06 | <ul style="list-style-type: none"> • Caminhada com medidas da frequência cardíaca no parque do lago do município, durante 30 minutos. | <ul style="list-style-type: none"> • Pista de caminhada do Parque do Lago do Município de Campo Mourão |
| Devido a aplicação da coleta de dados através do questionário não houve conteúdo novo | | 01 | 02/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Relato de mais cinco alunos das entrevistas | <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula |
| Recreação e lazer | Prática de atividades recreativas | 01 | 03/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Relatos de entrevistas dos alunos com trabalhadores • Exercícios de alongamento indicado pelo professor e na seqüência pelos alunos de forma diferente • jogo de futebol em duplas • Jogo de voleibol e futebol por equipe | <ul style="list-style-type: none"> • Pátio da instituição • Bolas de voleibol e futebol • Rede de voleibol |
| Composição corporal | <p>Massa magra e gordura corporal</p> <p>Parâmetros para a saúde</p> <p>Formas de Avaliação corporal</p> <p>Importância da avaliação</p> <p>Entrega dos trabalhos individuais sobre risco de saúde</p> <p>Trabalho individual extraclasse: selecionar cinco reportagens sobre qualidade de vida com análise crítica</p> | 01 | 09/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de Giz |
| Obesidade: | <p>Conceitos</p> <p>Gordura corporal e saúde</p> <p>Controle de Peso e atividade física</p> <p>Causa e conseqüências</p> | 01 | 16/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em grupo: leitura de textos e análise de conteúdo, com respostas a perguntas | <ul style="list-style-type: none"> • Artigos sobre obesidade |

| | | | | | |
|---|---|----|-------|---|--|
| Jogos socializadores | Jogos recreativos Atividades que trabalhavam com conhecimento pessoal e dos colegas Atividades que propiciavam o feedback das conteúdos trabalhados | 01 | 17/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Atividade individual • Atividades em grupos em forma de competição • Atividades socializadoras | <ul style="list-style-type: none"> • Papel, caneta • Quadro de giz |
| Obesidade: | Conceitos; Gordura corporal e saúde; Controle de Peso e atividade física; Causa e conseqüências | 01 | 23/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Os grupos que trabalharam juntos na aula anterior(16/07) sobre obesidade se reuniram responderam a perguntas e participaram das discussões no grande grupo | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz |
| Recreação e lazer | Cobrança de trabalhos a serem entregue pelos alunos; Conceitos de recreação e lazer (tempo livre, atividades prazerosas e espontâneas); Tipos de atividades recreativas e de lazer; Formas e programas | 01 | 24/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada • Trabalho em grupo • Atividades existentes no município (trabalho extraclasse) <p>Pesquisa: FECAM, SESC, ARCAM, SESI, empresas que trabalham.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Folha de papel e caneta • Quadro de giz |
| Prática de esportes como meio de atividades lúdicas, sociabilização e promoção da saúde | Basquetebol e futsal; Jogos recreativos e socializadores | 02 | 25/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Aula prática no ginásio de esportes | <ul style="list-style-type: none"> • Bolas de basquetebol, futsal e voleibol |
| Atividades Físicas, Exercícios Físicos e seus benefícios | Exercícios físicos e valências físicas | 01 | 30/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada • feedback • Trabalho em grupo • Dinâmica de grupo em forma de competição entre grupos | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz • Papel e caneta |
| Prática de esportes | Prática de atividades esportivas | 01 | 31/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Jogos esportivos: beisebol adaptado | <ul style="list-style-type: none"> • Pátio da instituição, bolas arcos, tacos. |

| | | | | | |
|--|---|----|-------|---|---|
| Nutrição | Palestra sobre hábitos alimentares e nutrientes | 02 | 31/07 | <ul style="list-style-type: none"> • Palestra | <ul style="list-style-type: none"> • Retro-projetor • Quadro de giz |
| Atividades Físicas, Exercícios Físicos e seus benefícios | O corpo ativo: Sistema locomotor; Sistema circulatório; Sistema respiratório; Sistema nervoso | 01 | 06/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz |
| Prática de esportes | Jogos de mesa | 01 | 07/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem em do jogo de xadrez • Atividades em duplas | <ul style="list-style-type: none"> • Tabuleiro de xadrez e peças • Relógio para xadrez • Quadro de giz |
| Atividade complementar | | 01 | 13/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Palestra | |
| Atividades Físicas, Exercícios Físicos e seus benefícios | Benefícios fisiológicos e precauções da atividade física | 01 | 14/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho individual e em duplas • Jogo de perguntas e respostas sobre textos lidos sobre o assunto • Feedback do conteúdo da aula | <ul style="list-style-type: none"> • Artigos sobre o conteúdo da aula; • Quadro de giz. |
| Revisão de conteúdos | | 01 | 20/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário de pesquisa • Dialogo sobre conteúdos ministrados | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz |
| Avaliação teórica | | 01 | 21/08 | | |

**PROGRAMA DA DISCIPLINA QUALIDADE DE VIDA
COM ORIENTAÇÃO ACADÊMICO-PRÁTICO-PESSOAL**

Turma: Tecnologia em Alimentos

Período: Noturno

Horário das Aulas: segunda-feira das 18h50m às 20h30

Carga horária Total: 32 h.a

Aulas dadas: 33 h.a

| Ementa | Conteúdo | n° de aulas | Data | Técnicas de Ensino | Recursos Didáticos |
|--|--|--------------------|-------------|---|---|
| 1. Saúde no contexto organizacional | Os diferentes aspectos da Qualidade de Vida; | 02 | 28/04 | <ul style="list-style-type: none"> Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> Transparências Retro-projetor Questionário |
| | Organização pessoal para a qualidade de vida para a promoção da saúde | 02 | 05/05 | <ul style="list-style-type: none"> Trabalho individual Apresentação individual (depoimentos) Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> Quadro de giz Questionário |
| | | 02 | 12/05 | <ul style="list-style-type: none"> Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> Quadro de giz |
| 2. Atividades recreativas, relaxamento, formas de controle de stress | Prática de atividades recreativas; (Programas de promoção da saúde) | 02 | 19/05 | <ul style="list-style-type: none"> Expositiva-dialogada Prática de atividades recreativas | <ul style="list-style-type: none"> Projetor multimídia Parábola (texto) |
| | Recreação e lazer - Conceitos - Formas e programas Atividades existentes no município | 02 | 26/05 | <ul style="list-style-type: none"> Expositiva-dialogada Práticas recreativas Discussão no grande grupo do filme que assistiram em casa | <ul style="list-style-type: none"> Material recreativo (bexigas, letras desenhadas em papéis, carteiras, cadeiras, aparelho de som CDs) |
| | Tipos de relaxamento; | 02 | 02/06 | <ul style="list-style-type: none"> Prática de relaxamento Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> Aparelho de som Impressos para serem distribuídos Retro-projetor quadro de giz |

| | | | | | |
|---|---|----|-------|---|---|
| | Stress: - Conceitos - Causas e conseqüências - Formas de controle | 02 | 16/06 | • Expositiv a-dialogada | • Quadro de Giz • Transparências • Retroprojektor |
| | | 02 | 23/06 | • Expositiv a-dialogada | • Quadro de Giz • Transparências • Retroprojektor |
| Avaliação Teórica | | 02 | 30/06 | | |
| 3. Atividade Física e Trabalho | Ginástica laboral | 02 | 14/07 | • Prática de atividade físicas(relaxamento) • Dinâmica de grupo | • Sala de aula • Colchonetes • Aparelho de som • Texto • Jogos recreativos • Quadro de giz |
| | Lesões por esforços repetitivos | 01 | 21/07 | • Prática de atividade físicas (relaxamento) • Dinâmica de grupo | • Sala de aula, colchonetes, vídeo-cassete, quadro de giz, retro-projetor, bolinhas de borracha |
| 4. Freqüência cardíaca, composição corporal e obesidade | Freqüência cardíaca: - Controle e avaliação da freqüência cardíaca - Freqüência cardíaca de repouso e máxima - Atividade Física e Saúde Cardiovascular | 01 | 21/07 | • Atividade física com prática de exercícios aeróbicas • Expositiva-dialogada | • Sala de aula, colchonetes, quadro de giz, retro-projetor, bolinhas de borracha |
| | Composição corporal: - Massa magra e gordura corporal - Parâmetros para a saúde - Formas de Avaliação corporal - Importância da avaliação | 02 | 28/07 | • Palestra demonstrativa com utilização do aparelho de dobras cutâneas • Trabalho individual | • Sala para avaliações individuais da dobras cutâneas • Impresso/formulário • Compasso de Dobras Cutâneas • Quadro de giz • Bolinhas de borracha • Balança ergométrica |
| | Prática de esportes | 02 | 04/08 | • Jogos pré-despotivos e socializadores | • Ginásio de Esportes do município, bolas |
| | Composição corporal: - Massa magra e gordura corporal - Parâmetros para a saúde | 01 | 12/08 | • Apresentação trabalhos em grupo | • Trabalhos dos grupo • Quadro de giz |

| | | | | | |
|---|--|----|-------|--|--|
| | <p>Obesidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos - Gordura corporal e saúde - Controle de Peso e atividade física - Causa e conseqüências - Hábitos Alimentares Saudáveis | 02 | 13/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz • Retro-projetor |
| 9. Atividades Físicas, Exercícios Físicos e seus benefícios | 1. Conceitos e sua importância | 01 | 20/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva-dialogada | <ul style="list-style-type: none"> • Retroprojektor |
| | 2. Atividade física e saúde | | | | |
| | 3. Benefícios fisiológicos da atividade física | 01 | | | |
| Avaliação teórica Atividade de relaxamento | | 02 | 27/08 | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de relaxamento foram realizadas anteriormente a prova | <ul style="list-style-type: none"> • Papéis, caneta • Avaliação impressa |

ANEXO 4

EXEMPLOS DE AULAS OBSERVADAS ATRAVÉS DO
DIÁRIO DE CAMPO EM CADA GRUPO EXPERIMENTAL

**EXEMPLOS DE AULAS DO GRUPO EXPERIMENTAL
COM ORIENTAÇÃO ACADÊMICA**

Data: **29/04/03**

Número de aulas: **02**

Assunto: **Organização pessoal para a qualidade de vida para a promoção da saúde**

Metodologia de Ensino: **Expositiva-dialogada**

Trabalho individual

Recursos Didáticos: **Quadro de giz, retro-projetor, questionário**

- Conceito de Qualidade de Vida e Estilo de Vida, repassado no quadro de giz.
- Solicitado prioridade da vida de cada um no momento.
- Repassado o gráfico do contínuo da saúde
- Transparência com pensamento para se fazer uma análise crítica sobre a saúde
- Reflexões sobre o futuro, o que se espera de cada um de nós e a vitalidade.
- Transparência sobre a organização pessoal da qualidade de vida
- Foi contado uma história sobre mudança de qualidade de vida pessoal pelo professor
- Aplicação do questionário de estilo de vida
- Trabalho individual: selecionar tudo o que interfere em minha qualidade de vida e determinar prioridades.

Observação: A turma apresentou-se mais participativa e atenciosa à aula, apesar de ser as duas últimas aulas da noite. São críticos e interessados apesar de ser uma turma pequena em número de pessoas.

Data: **17/06/2003**

Número de aulas: **02**

Assunto: **Atividade Física e Doenças cardiovasculares**

Metodologia de Ensino: **Expositiva-dialogada**

Recursos Didáticos: **Quadro de giz e retro-projetor**

- Foi repassado conteúdo sobre as precauções que devemos ter com a realização de atividades físicas quando estivermos com febre, resfriados ou doentes, a necessidade de realizarmos o aquecimento antes de começarmos o exercício físico, a realização de exercícios e alimentação.
- O professor ressaltou sobre os inúmeros benefícios da atividade física, mas devemos tomar cuidado com os excessos. Colocou sobre os problemas de infarto de miocárdio, derrames, a pressão alta.
- Os alunos questionaram sobre o efeito da pressão baixa, mas o professor não soube responder.
- Foi comentado a importância do aquecimento ou preparação muscular antes da realização das atividades físicas que melhora no aspecto físico e psicológico.
- O problema da dor muscular após a realização do exercício físico, atividades físicas em geral.
- O que acontece com as pessoas obesas que realizam a atividade física.
- Perguntas feitas pelos alunos: quanto tempo após o aquecimento se tem para iniciar a atividade física, devemos começar logo após a sua realização? O fato de realizar ou não atividades físicas pela manhã? Podemos tomar banho logo após as refeições? Como ocorre o processo de digestão, para onde vão os alimentos?
- Para finalizar a aula foi colocada sobre as doenças de ontem e hoje, a mudança nas condições de vida e trabalho não trouxeram somente consequências negativas.
- Ficou marcado para próxima aula avaliação teórica do bimestre.

Observação: Os alunos nesta aula foram muito participativos, questionaram constantemente o professor, e estavam bastante motivados durante a aula e sobre o tema abordado. Um aluno da turma se destaca pela quantidade de brincadeiras que faz e mantém os alunos ativos. O professor aproveitando a sua espontaneidade o utiliza constantemente como exemplo, com brincadeiras e fatos já ocorridos com ele. Somente o final da aula foi prejudicado, pois o professor passou a impressão que iria terminar a aula e os alunos já estavam até guardando o material, quando novamente começou a passar conteúdo no quadro, muitos reclamaram e para voltar ao ritmo da aula não foi nada fácil, pois os alunos

não estavam mais atentos, talvez para concluir o conteúdo deveria ter continuado o tema até então abordado e questionado mais os alunos, e não passar outro assunto no quadro como ocorreu.

Data: **22/07/2003**

Número de aulas: **02**

Assunto: **Hábitos Alimentares**

Metodologia de Ensino: **Expositiva-dialogada**

Trabalho Individual

Recursos Didáticos: **Sala de aula, Quadro de giz e retro-projetor.**

- A aula teve seu início com o professor solicitando aos alunos os trabalhos que deveriam ser entregues e apresentados nesta aula sobre hábitos alimentares. Ao contrário dos outros trabalhos solicitados os alunos trouxeram e apresentaram, com muito interesse. O trabalho consistia em procurar artigos sobre o assunto e fazer uma análise sobre o mesmo.
- Os alunos iniciaram sua apresentação com assuntos diversificados, como problemas com bebidas, colesterol, câncer, as barras de cereais, a reportagem que saiu no jornal sobre o excesso no consumo de água durante e após os exercícios físicos.
- Após a apresentação dos alunos foram repassados conteúdos no quadro sobre hábitos alimentares, os conteúdos foram também auxiliados através de algumas transparências apresentadas na medida que os assuntos estavam sendo abordados.
- Durante as explicações o professor alertou sobre excesso, comentou sobre a pirâmide alimentar, a necessidade dos componentes vitais ao organismo (carboidratos, gordura, proteína, vitamina, sais, minerais e fibras), também salientou sobre o tempo de permanência de alguns alimentos no estômago durante a digestão, a facilidade dos alimentos prontos, encerrando com um texto sobre a “gula”.

Observação: Esta aula foi muito interessante e percebe-se a mudança do comportamento dos alunos em relação à disciplina e responsabilidade com os trabalhos solicitados, pois mediante as notas que tiveram na prova do primeiro

trimestre todos estavam preocupados em participar mais da aula e demonstrar ao professor que estavam participando da aula, com apresentação dos trabalhos e participação durante a aula. Os fatos dos alunos terem feito o trabalho sobre hábitos alimentares, auxiliou consideravelmente em relação à aula, os mesmos tinham embasamento para perguntar e entender melhor sobre os conteúdos ministrados pelo professor.

EXEMPLOS DE AULAS DO GRUPO EXPERIMENTAL COM ORIENTAÇÃO ACADÊMICO-PRÁTICO

Data: **07/05/03**

Número de aulas: **01**

Assunto: ***Práticas de Atividades Recreativas***

Metodologia de Ensino: ***Expositiva-dialogada***

Prática de atividades físicas

Recursos Didáticos: ***Sala de aula e pátio da instituição***

- Primeira parte 10 minutos: Caminhada de 10 minutos com atividades de alongamento e caminhada em dupla e individualmente.
- Segunda parte: atividades de 15 minutos, “corrente”, os alunos fizeram esta atividade envolvendo todos os alunos da sala em um grupo, 30 alunos.
- Em seguida, análise das atividades desempenhadas pelos alunos sua importância no dia a dia e sua influência ou relação em seu comportamento na família, trabalho e amigos, e relação com a saúde.
- Na seqüência discussão sobre as metas que deveriam ser cumpridas pelos alunos durante a semana, foi perguntado quem conseguiu e os que não conseguiram e porque se seria possível mudar sua atitude ou não. Todos também entregaram o questionário do Pentáculo do bem estar.

Observação: O clima muito frio que estava neste dia, desmotivou alguns no início em fazerem a caminhada, mas todos compartilharam das atividades e no final consideraram interessantes, pois, os estimulou e os deixou mais relaxados e a consideraram importante.

No relato das metas tivemos depoimentos interessantes, como um aluno se propôs a deixar de fumar durante a semana, e praticamente conseguiu, pois apenas fumou um cigarro, outro aluno com sobrepeso se propôs a deixar de tomar refrigerante nesta semana e conseguiu. Enquanto que por outro lado, muitos deixaram de fazer suas atividades em função do frio que estava fazendo aquela semana, tivemos também relatos de pessoas que começaram a caminhar e correr durante aquela semana.

Data: **04/06/03**

Número de aulas: **01**

Assunto: **Ginástica Laboral.**

Metodologia de Ensino: **Expositiva-dialogada**

**Prática de atividades relacionadas ao trabalho
e alongamentos**

Recursos Didáticos: **Quadro de giz**

- Primeiramente um aluno passou uma prática de atividades físicas, alongamentos com atividades em pé e sentados na cadeira.
- Na seqüência o professor começou o assunto sobre a ginástica laboral, no início a tema pareceu estranho aos alunos, pois em torno de 50% da turma nunca tinha ouvido falar deste nome “Ginástica Laboral na Empresa”, resultado este que surpreendeu o professor.
- O professor pela falta de conhecimento dos alunos repassou o conteúdo teórico com conceitos e suas divisões: a preparatória, compensatória e de relaxamento, solicitando constantemente a participação dos alunos sobre os seus pensamentos ou idéias que tinha sobre cada assunto abordado.
- Foi explicado detalhadamente sobre os músculos utilizados (agonistas e antagonistas) durante o movimento corporal durante as atividades no trabalho, e da necessidade de trabalharmos os músculos menos utilizados durante a atividade diariamente.
- Questionados pelo professor dos benefícios que estes movimentos feitos pela ginástica laboral poderiam trazer ao trabalhador, os alunos responderam, que seria o aumento da produtividade, diminuição com gastos médicos, diminuição de acidentes, diminui a falta no trabalho, melhora a integração entre os funcionários da empresa.
- Também foram feitos relatos de mais 5 alunos sobre as entrevistas realizadas com trabalhadores, o qual foi observado que as dores na coluna e pernas são o maior problema relatado pelos entrevistados.

Observação: A participação dos alunos no início foi um pouco tímida pela falta de conhecimento ao tema inicial colocado pelo professor, mais conhecido por eles

como ginástica na empresa. O alongamento repassado pelo aluno foi mal preparado e com dificuldades de demonstração de movimentos, os quais tiveram de ser reforçados pelo professor durante os movimentos para melhor entendimento pelos alunos. Há surpresa ficou reservada na quantidade de alunos que não tinham conhecimento do assunto abordado, pois na atualidade muitas empresas já utilizam a ginástica laboral para seus funcionários.

Data: **25/07/03**

Número de aulas: **01**

Assunto: ***Prática de Esportes***

Metodologia de Ensino: ***Jogos recreativos de futsal e basquetebol***

Recursos Didáticos: ***Ginásio de Esportes, bolas de voleibol, futsal e basquetebol.***

- Alunos em duplas de mãos dadas, uma dupla que será o pegador de mãos separadas, ao sinal todos deverão fugir sem soltar as mãos, os pegadores com uma bola de voleibol as mãos deverão tocar um dos alunos de uma determinada dupla sem jogar a bola, a dupla pega passará a ser o novo pegador, atividade realizada em meia-quadra, com vinte alunos presentes.
- Jogo de futsal em duplas (menino/menina) de mãos dadas, sem a presença de goleiro, somente valendo gol de dentro da área.
- Jogo de basquetebol, sendo realizado 10 minutos as meninas e 10 os meninos, separadamente.
- Alongamentos feitos individualmente por iniciativa de cada aluno, sem o professor dirigir as atividades.

Observação: Esta aula foi uma atividade extra realizada pelo professor para reposição de aulas, o ginásio de esportes ocupado foi do Município de Campo Mourão, sendo a aproximadamente 6km do CEFET, os alunos foram de carro, em grupos, combinado anteriormente em sala de aula, para que a atividade fosse realizada. Como foram as duas primeiras aulas, chegaram um pouco atrasados, estavam com frio, e um pouco intimidados no início, depois de iniciada as atividades todos participaram, se divertindo muito, durante todo o tempo. No momento que iniciou o basquetebol, onde ocorreu um período de descanso das meninas e meninos, notou-se um desânimo no retorno a atividade por parte das meninas. O alongamento por ter sido à vontade do aluno, poucos o fizeram e não

foi exigido ou ressaltado pelo professor. Mas atividade foi positiva para todos que participaram da aula.

**EXEMPLOS DE AULAS DO GRUPO EXPERIMENTAL
COM ORIENTAÇÃO ACADÊMICO-PRÁTICO-PESSOAL**

Data: **05/05/03**

Número de aulas: **02**

Assunto: **Qualidade de vida e organização pessoal**

Metodologia de Ensino: **Expositiva-dialoga**

Trabalho Individual

Apresentação individual

Recursos Didáticos: **Depoimentos pessoais, quadro de giz e Questionário.**

- Duas alunas novas que começaram as aulas de Qualidade de Vida também responderam o questionário da dissertação inicialmente
- A aula teve seu início com os depoimentos pessoais das alunas que relataram um dia de atividades de seu cotidiano para os demais na sala, após a apresentação eram feitas algumas perguntas por parte do professor e análise de cada aluno.
- Em seguida foi colocado a necessidade da organização pessoal nos hábitos da vida diário se determinando as atividades importantes para uma boa qualidade de vida e após deve-se definir prioridades para a sua vida.
- Foram abordados ainda conceitos da qualidade de vida e estilo de vida
- Foi aplicado um questionário de qualidade de vida pessoal para responder na sala
- pentáculo do bem-estar ficou para a próxima aula

Observação: senti que o professor deveria dar mais tempo para as alunas comentarem sobre o seu dia relatado fazendo uma análise pessoal e fazendo-as perceber as falhas com a ajuda dos colegas, ficou muito superficial este depoimento poderia ser melhor explorado. As alunas se surpreenderam em relatar suas atividades, pois perceberam alguns fatos de sua vida que antes não haviam observado que o faziam. Houve uma comparação de estilos de vidas entre elas, mesmo isso não tendo sido preparado, algumas com mais atividades eram compradas com as que faziam menos e se envergonhavam ao relatar suas atividades, mediante o número de atividades desenvolvidas em uma dia por suas

colegas. Foi interessante mesmo sendo de um só dia para o início de uma análise de vida pessoal.

Data: **26/05/03**

Número de aulas: **02**

Assunto: ***Prática de atividades recreativas; (Programas de promoção da saúde).***

Metodologia de Ensino: Expositiva-dialogada

Práticas recreativas

Recursos Didáticos: ***Filme assistido pelas alunas, material recreativo (bexigas, letras desenhadas em papéis individualmente, carteiras, cadeiras, aparelho de som e CDs. ·).***

- As alunas deveriam ter assistido o filme “A corrente do bem”, para comentado e analisado pelas mesmas no início da aula, ao fazer esta análise chegaram a algumas conclusões, como: as coisas são possíveis de se realizar; é possível se fazer uma corrente buscando um mundo melhor; para algo acontecer precisamos de vontade própria. Tentando trazer a realidade do filme para a realidade das alunas, o professor salientou a necessidade de como no filme uns ajudarmos os outros para a escolha da melhor atividade para tornar sua vida mais saudável. Outro aspecto foi a automotivação para se iniciar uma mudança na vida pessoal.
- Na seqüência foram iniciadas atividades recreativas práticas, como segue:
- Com as letras dispostas em uma mesa, cada aluna (uma de cada vez), deveria montar uma palavra que tivesse relação com a qualidade de vida, com um minutos de tempo para cada uma. Através destas palavras discutiu-se também sua importância para a qualidade de vida pessoal de cada aluna. Palavras citadas (exercício, alimento, rotina, estudo, lazer, saúde, trabalho e vida espiritual).
- Brincadeiras com bexigas: todos deveriam manter a bexiga no ar individualmente, depois em dupla, depois tentar pará-la em diversas partes do corpo em dupla; em forma de círculos com carteiras e cadeiras, as alunas sentados deveriam ir passando a bexiga para a outra no ritmo da música escravos de jó, fazendo suas paradas e retornos conforme e música.

- Ainda em círculo, a mão direita de cada aluna devem ser posta encima da carteira do vizinho da direita, e sua esquerda em seu vizinho da esquerda por baixo da direita do vizinho. Bater uma mão de cada vez na seqüência da colocação das mãos, quando o professor bater palmas deveria-se mudar a direção da batida. Outra forma é quando uma das alunas bater duas vezes suas mãos deve-se mudar a direção e assim sucessivamente, sendo retirada uma mão de cada vez quando houver erro por parte de um dos alunos.
- Alongamento: prática de exercícios de alongamento ao final da aula, com as alunas sentadas nas cadeiras.
- No final foi analisada pelas alunas sua sensação e importância da atividade em sua vida diária: sentiram descontração, ressaltaram o problema da falta de concentração do grupo que acaba prejudicando todos os outros na atividade, a falta de paciência na realização das atividades, buscando sempre o caminho mais fácil e fazendo as atividades de forma errada, a necessidade de cooperação para realização das atividades, sensação gostosa quando da realização das brincadeiras pelo momento de risos e relaxamento.

Observação: esta aula foi muito importante para descontração das alunas, pois algumas se apresentam muito tímidas, não se manifestando durante as aulas e com vergonha perante os colegas. Durante as atividades práticas no meu ponto de vista as alunas, na dificuldade de realização inicial pela vergonha as inibindo, retração inicial ao fazê-la achando a atividade infantil solicitando ao professor para parar, falta de sincronia das alunas para realização das atividades, aparecimento de algumas líderes da turma para organização do grupo.

Data: **14/07/03**

Número de aulas: **02**

Assunto: **Atividade Física e Trabalho**

Metodologia de Ensino: **Prática de atividades físicas**

Dinâmica de grupo

Expositiva-dialogada

Recursos Didáticos: **Sala de aula, colchonetes, aparelhagem de som, texto, jogo com letras do alfabeto em cartolina, quadro de giz.**

- O início da aula foi com atividades práticas de ginástica laboral, foram 20 minutos de alongamentos nas diversas partes do corpo e massagem. Somente três alunas participaram desta parte da aula, as demais não compareceram.
- Durante a realização dos exercícios o professor explicava a sua importância e aplicação de forma básica e simples.
- Após a realização da ginástica, o professor pediu as alunas para retornarem às carteiras e entregou um texto que deveria ser lido silenciosamente. As alunas durante a leitura silenciosa deveriam anotar as dúvidas se houvesse.
- Em seguida cada aluna sentou em um local individualmente, longe uma da outra anotaram as idéias e mensagens que o texto trouxe para elas, o texto era a história da “Cigarra e da Formiga”, após alguns minutos o grupo uniu-se novamente e cada aluna repassou às demais as idéias que tirou do texto, o professor passou então a relacionar o texto à atividade física e trabalho, bem como a qualidade de vida, desta forma introduziu o tema que estava iniciando nesta aula, atividade física e trabalho.
- Após a análise e correlação feita, o professor passou um jogo de letras para cada aluna individualmente. O jogo consistia em encontrar a palavra que poderia se montar com as letras existentes, relacionado à qualidade de vida, como não conseguiram descobrir o professor deixou a vontade que formassem uma frase com as letras que tinham individualmente, poderia também trocar letras com as colegas. No final uma aluna não conseguiu formar a frase das três que estavam em sala. Este jogo somente teve como objetivo descontrair e estimular para aula.
- Na seqüência o professor iniciou a parte teórica da aula, passando no quadro de giz o assunto da aula, sobre a atividade física e trabalho: História, influência no trabalho, resultados, benefícios fisiológicos e psicológicos. Ginástica laboral: preparatória, compensatória e de relaxamento (conceito e seus objetivos).
- Para finalizar a aula, o professor solicitou as alunas que tipo de atividades práticas que gostariam de fazer durante as aulas com o objetivo de serem utilizadas até o final do semestre, elas citaram as seguintes: caminhada, andar

de bicicleta, passeio no Parque Ecológico Lago Azul, voleibol, futebol e aula de ginástica.

Observação: Somente três alunas participaram da aula por completo, uma outra chegou maia na segunda aula, as demais não vieram, fato este que tem ocorrido freqüentemente nesta aula, por ser as duas primeiras. Nesta aula a atitude do professor foi diferente, iniciou a aula independente do número de alunas que estavam na sala, aplicando o que havia preparado fazendo algumas adaptações. A aula se tornou mais interessante para as alunas mesmo sendo em menor número, participaram mais das aulas que os outros, inclusive as mais tímidas. A atividade prática inicial, e o texto auxiliaram para a motivação e participação, gostaram e pediram que fosse feita mais vezes. O professor utilizou muitos exemplos para explicação dos conteúdos. Esta aula foi muito produtiva, o problema foi à falta de cinco alunas.

ANEXO 5

RESULTADOS DOS MOTIVOS PARA MUDANÇA DE
COMPORTAMENTO RELACIONADO A ATIVIDADE FÍSICA

Motivos para mudança de comportamento relacionado à atividade física

| | MOTIVOS | G1 | G2 | G3 | G4 |
|---|--|----|----|----|----|
| SIM | Por necessidade, para deslocar-se ao trabalho e a ginástica laboral é um programa desenvolvido pela empresa que trabalha. | 1 | | | |
| | Para adotar um estilo de vida saudável repassado pela disciplina Qualidade de Vida e pela estética, começou a correr, parou e recomeçou. | 1 | | | |
| | Iniciou e parou as atividades físicas por falta de tempo. | 1 | | | |
| | Iniciou e parou por falta de tempo com as atividades da faculdade, mas tem consciência de sua importância e pretende recomeçar, pois se sente muito bem quando a pratica. | 1 | | | |
| | Parou nos últimos dias/meses devidos aos trabalhos e avaliações da faculdade. | 1 | 2 | | 1 |
| | Iniciou para ter condicionamento físico. | | 2 | | |
| | Iniciou e parou várias vezes por preguiça e voltava por problemas de saúde e excesso de peso (colesterol alto e diabete) | | 1 | | |
| | Iniciou para a manutenção da saúde | | 2 | | |
| | Iniciou com vôlei e tênis e parou pelas muitas atividades para desenvolver durante a semana | | 1 | | |
| | Parou por não ter muito tempo livre | | 1 | | 2 |
| | Iniciou a caminhar e andar para emagrecer e melhorar a saúde | | 1 | | |
| | Iniciou musculação e natação e parou, por falta de tempo e a piscina estar em reforma, esta fazendo atualmente caminhada | | 1 | | |
| | Parou devido a uma contusão no joelho | | 1 | | |
| | Iniciou por prazer e gostar da atividade desenvolvida | | 1 | | |
| | Sempre atividades físicas, tem consciência de sua importância para a saúde e bem estar, mas parou devido a mudança de ambiente, problemas financeiros e preguiça. Esta atualmente fazendo caminhadas | | 1 | | |
| | Utilizava a bicicleta para ir ao CEFET, atualmente não precisa mais, parando totalmente com qualquer tipo de atividade física. | | 1 | | |
| | Iniciou a caminhada por conhecer seus benefícios | | 1 | | |
| | Tentou iniciar nas férias escolares, mas foi poucas vezes devido ao horário não conciliar com a academia | | | 1 | |
| | Vem diminuindo gradativamente seus exercícios | | | 1 | |
| | Iniciou corrida diária e alongamento, motivado pelas aulas da disciplina de Qualidade de Vida, para emagrecer e ser mais ativo. | | | 1 | |
| Iniciou por problema de saúde (cansaço e mal estar), parou pelo serviço e falta de tempo | | | 1 | | |
| Voltou a fazer atividade física, para emagrecer e melhorar o condicionamento físico | | | | 1 | |
| Iniciou a atividade física mais frequentemente por necessidade e motivada pela pesquisa | | | | 1 | |
| Iniciou e parou várias vezes por falta de tempo, mas conhece sua importância para o seu organismo | | | | 1 | |
| Parou devido as aulas e voltou porque gosta | | | | 1 | |
| NÃO | Não tem disponibilidade de tempo, pois trabalha e estuda | 3 | 2 | | 1 |
| | Manteve o mesmo nível de atividades físicas que fazia no início do ano | | 3 | 2 | 4 |
| | Por não ter acesso a quadras de vôlei ou grupos que joguem a modalidade, que gosta de jogar | | 1 | | |
| | Por não um grupo de futebol para jogar | | | 1 | |